



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LEILIANE BARROS CARDOSO

DAR A REDE, ENSINAR A PESCAR:
(AUTO)FORMAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIAIS ORAIS NO
ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS COM CRIANÇAS

Londrina
2024

LEILIANE BARROS CARDOSO

DAR A REDE, ENSINAR A PESCAR:
(AUTO)FORMAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIAIS ORAIS NO
ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS COM CRIANÇAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, Mestrado Profissional, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli

Londrina
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

C268d Cardoso, Leiliane Barros .
DAR A REDE, ENSINAR A PESCAR : (AUTO)FORMAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIAIS ORAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS COM CRIANÇAS / Leiliane Barros Cardoso. - Londrina, 2024.
80 f. : il.

Orientador: Juliana Reichert Assunção Tonelli.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Línguas adicionais com crianças - Tese. 2. Gêneros textuais orais - Tese. 3. (Auto)formação - Tese. 4. Língua inglesa e língua espanhola - Tese. I. Reichert Assunção Tonelli, Juliana . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 8

LEILIANE BARROS CARDOSO

DAR A REDE, ENSINAR A PESCAR:
(AUTO)FORMAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIAIS ORAIS NO
ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS COM CRIANÇAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Claudia Jotto Kawachi Furlan
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Profa. Dra. Fernanda Machado Brener
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 18 de setembro de 2024.

AGRADECIMENTOS

Esta seção é dedicada a expressar minha gratidão a todos aqueles que me apoiaram e inspiraram ao longo desta jornada.

Primeiramente, agradeço a Deus, que me pegou pela mão e me conduziu como filha. Sem a Sua graça, Seu amor incondicional e Suas bênçãos, este trabalho não teria sido possível.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a buscar conhecimento e me deram todo suporte necessário. Suas palavras de encorajamento foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Agradeço o cuidado que sempre tiveram e continuam tendo comigo.

À minha bebê Ana, que nasceu no meio desta jornada e precisou dividir a mãe com os estudos e com o trabalho desde recém-nascida. À minha linda Ester que, mesmo ainda pequena, soube compreender minha ausência. Vocês são minha vida. São o motivo de eu querer ser melhor a cada dia e a lutar pelos meus sonhos.

Agradeço à minha avó Ilda (*in memoriam*), que esteve presente em meus pensamentos, durante este processo, por meio de seus ensinamentos e amor. Sua sabedoria e carinho sempre foram um farol em minha vida. Se você estivesse aqui, sei que diria que está orgulhosa do meu esforço.

À minha orientadora, Juliana Reichert Assunção Tonelli, agradeço profundamente pela paciência e dedicação. Suas contribuições foram inestimáveis para o desenvolvimento deste trabalho. Você é uma grande inspiração para mim. Foi um imenso orgulho ser sua orientanda.

À professora Claudia Jotto Kawachi Furlan e à professora Fernanda Machado Brener que ao compor minha banca de defesa do mestrado, foram gentis e brilhantes ao mesmo tempo.

Ao grupo de pesquisas FELICE – Formação de professores e ensino de línguas para crianças (CNPq/UEL), liderado pelas professoras Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL) e Dra. Claudia Jotto Kawachi Furlan (UFES), pelo apoio acadêmico e pelas valiosas discussões que enriqueceram meu trabalho. A colaboração de todos foi de extrema relevância para a realização deste estudo.

À professora Marli Regina Fernandes da Silva, representante da Autarquia Municipal de Educação de Apucarana-PR, minha gratidão por todo apoio institucional

que possibilitou a realização desta pesquisa e pelo incentivo ao crescimento acadêmico. É um privilégio fazer parte da sua equipe e ser inspirada por sua sabedoria.

Aos professores de Línguas Estrangeiras Modernas da Autarquia Municipal de Educação, pelas contribuições. Vocês desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento desta pesquisa.

À minha irmã Mileny e aos meus amigos (que não me atreverei citar os nomes para não cometer o equívoco de esquecer alguém), pelas constantes palavras de incentivo. Vocês me tornaram forte, fazendo eu acreditar que era capaz, quando, muitas vezes, não era o que eu sentia.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste artigo, agradeço de coração. Amo vocês!

CARDOSO, Leiliane Barros. **Dar a rede, ensinar a pescar:** (auto)formação em práticas sociais orais no ensino de línguas adicionais com crianças. 2024. 92 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas/Adicionais) – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMO

Concordando com a relevância da aprendizagem de línguas adicionais para a formação integral da criança (Rocha, 2007; Tonelli, 2023), a Autarquia de Educação de Apucarana-PR (AME) incluiu, desde 2014, o componente de língua inglesa no currículo de todas as escolas municipais e, a partir de 2020, o componente de língua espanhola. Os trabalhos referentes a este estudo foram realizados nessa instituição por ser o contexto em que atuo como coordenadora pedagógica. Durante os quase dez anos de implementação, vários obstáculos foram superados e conquistas alcançadas. Podem ser considerados como principais feitos, o reconhecimento das línguas adicionais como componentes no currículo educacional de Apucarana e a composição da equipe de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) contemplando todos os estudantes das escolas municipais com profissionais com formação na área. Entre os desafios encontrados nessa caminhada, destacamos, neste momento, a necessidade de conduzir os professores a aprimorarem o desenvolvimento da produção oral das crianças nas aulas de línguas. Esse se tornou nosso objetivo, já que comunicar-se oralmente permite que as crianças se socializem, construam conhecimentos e ingressem no mundo (Chaer; Guimarães, 2012), aspectos esses, fundamentais também na aprendizagem de línguas adicionais por meio de práticas sociais. Entendendo que os gêneros textuais orais são fundamentais nesse processo (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017), os professores de línguas adicionais das escolas públicas do município de Apucarana foram convidados a participar de encontros mediados por mim, coordenadora pedagógica da equipe de professores de LEM, com a orientação da Prof.^a Dr.^a Juliana Reichert Assunção Tonelli, em momentos destinados à formação continuada pela Autarquia de Educação. Nas reuniões, houve trocas de conhecimentos sobre práticas sociais orais (Schneuwly; Dolz, 2004) e discussões sobre sua importância na aprendizagem da criança, quando o objetivo é promover aprendizagem significativa da língua adicional (Cameron, 2001; Ramos; Roselli, 2008). A partir desses encontros e da oitiva de professores, o produto educacional aqui apresentado, o *e-book* “Dar a rede, ensinar a pescar: (auto)formação em práticas sociais orais no ensino de línguas adicionais com crianças”, foi desenvolvido. O material contém relatos dos encontros com os professores, princípios do ensino-aprendizagem de línguas adicionais com crianças e uma base teórica fundamentando a imprescindibilidade de partir da oralidade no ensino de línguas adicionais (Rocha, 2007). No *e-book* também há fichas de propostas de práticas sociais orais para serem desenvolvidas com as crianças nas aulas de línguas adicionais. As fichas apresentam orientações para aplicação de diferentes gêneros textuais orais nas aulas, objetivando facilitar o trabalho dos professores de línguas dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao desenvolver a oralidade com os estudantes. O presente artigo se encarrega de relatar o processo percorrido de estudos e a criação do produto educacional.

Palavras-chave: línguas adicionais com crianças; gêneros textuais orais; (auto)formação; língua inglesa; língua espanhola.

CARDOSO, Leiliane Barros. **Give the net, teach how to fish: (self)training in oral social practices in additional language teaching with children.** 2024. 92 pp. Dissertation (Professional master's in modern/additional foreign languages) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

ABSTRACT

Agreeing with the relevance of learning additional languages for children's integral education (Rocha, 2007; Tonelli, 2023), the Education Authority of Apucarana-PR (AME), since 2014, has included the English Language component in the curriculum of all municipal schools and the Spanish Language component from 2020 onwards. The work related to this study was conducted in this institution as it is the context in which I work as a pedagogical coordinator. Over nearly ten years of implementation, several obstacles have been overcome, and significant achievements realized. The main achievements include the recognition of additional languages as components in Apucarana's educational curriculum and the composition of the Modern Foreign Languages (LEM) team, ensuring that all students from municipal schools were taught by professionals with training in this field. Among the challenges encountered on this journey, we highlight, at this moment, the need to guide teachers to improve the development of children's oral production in language classes. This has become our objective, since oral communication allows children to socialize, build knowledge and engage with the world (Chaer; Guimarães, 2012), all of which are fundamental aspects also in learning additional languages through social practices. Understanding that oral textual genres are fundamental in this process (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017), additional language teachers in Apucarana's public schools were invited to participate in meetings mediated by me, the pedagogical coordinator of the LEM teaching team, under the guidance of Prof. Dr. Juliana Reichert Assunção Tonelli, in moments destined for continued teacher education by the Education Authority. At the meetings, there was an exchange of knowledge about oral social practices (Schneuwly; Dolz, 2004) and discussions were held on their importance in children's learning, particularly when the aim is to promote meaningful learning of the additional language (Cameron, 2001; Ramos; Roselli, 2008). Based on these meetings and the hearing of teachers, the educational product presented here, the e-book "Give the net, teach how to fish: (self)educating in oral social practices in additional language teaching for children", was developed. The material contains reports of meetings with teachers, principles of teaching and learning additional languages with children, and a theoretical basis justifying the indispensability of using oral approach when teaching additional languages (Rocha, 2007). The e-book also contains sheets of proposals for oral social practices to be developed with children in additional language classes. These sheets present guidelines for applying different oral text genres in classes, aiming to assist early years language teachers in developing students' oral skills. This article describes the entire study process and creation of the educational product.

Keywords: additional languages with children; oral textual genres; (self)training; English language; Spanish language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Sentido Formativo do Ensino de LA	10
Figura 2 – Escala linear sobre a atividade Leitura	22
Figura 3 – <i>Slides</i> de apresentação e interação	27
Figura 4 – <i>Slides</i> : Abertura para discussão	28
Figura 5 – <i>Slides</i> : Pontos positivos e negativos de ensinar inglês para a criança	29
Figura 6 – <i>Slides</i> : Fatores necessários para que haja aprendizagem	30
Figura 7 – <i>Slides</i> : Uso significativo da linguagem	31
Figura 8 – <i>Slides</i> : Gêneros textuais orais	34
Figura 9 – <i>Slides</i> : Elaboração de checklist e reestruturação dos esboços	38
Figura 10 – <i>Checklist</i>	43
Figura 11 – Detalhamento da ficha (parte 1)	45
Figura 12 – Detalhamento da ficha (parte 2)	45
Figura 13 – Detalhamento da ficha (parte 3)	46
Figura 14 – Detalhamento da ficha (parte 4)	46
Figura 15 – Detalhamento da ficha (parte 5)	46
Figura 16 – Detalhamento da ficha (parte 6)	47
Figura 17 – Detalhamento da ficha (parte 7)	47
Figura 18 – Detalhamento da ficha (parte 8)	47

QUADROS

Quadro 1 – Segunda parte do questionário	22
Quadro 2 – Recursos para aulas de LA	35
Quadro 3 – Desafios para utilização da “ficha-piloto”	36
Quadro 4 – Proposta de atividade com o gênero textual oral “Receita”	49
Quadro 5 – Proposta de atividade com o gênero textual oral “Áudio de WhatsApp”	50
Quadro 6 – Proposta de atividade com o gênero textual oral “Narração de desfile”	51
Quadro 7 – Proposta de atividade com o gênero textual oral “Conversa guiada”	52
Quadro 8 – Proposta de atividade com o gênero textual oral “Regras de jogo”	53

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Contação de histórias	32
Gráfico 2 – Canções	32
Gráfico 3 – Interações com os colegas	33

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AME	Autarquia Municipal de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EFI	Ensino Fundamental I
FELICE	Formação de professores e ensino de línguas para crianças
LA	Línguas Adicionais
LE	Línguas Estrangeiras
LEC	Línguas Estrangeiras para Crianças
LEM	Línguas Estrangeiras Modernas
LI	Língua Inglesa
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEPLEM	Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS ADICIONAIS POR MEIO DE PRÁTICAS SOCIAIS ORAIS	8
2 O CONTEXTO DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS	18
3 METODOLOGIA	21
3.1 PESQUISA DIAGNÓSTICA	21
3.2 A IMPRESCINDIBILIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	23
4 OS ENCONTROS	25
4.1 RELATO DO 1º ENCONTRO	25
4.2 RELATO DO 2º ENCONTRO	34
4.3 RELATO DO 3º ENCONTRO	37
4.4 RELATO DO 4º ENCONTRO	38
4.4.1 A perspectiva histórico-crítica.....	39
4.4.2 Elaboração da <i>checklist</i>	42
4.5 RELATO DO 5º ENCONTRO	44
4.5.1 Estrutura das fichas de propostas de atividades.....	44
4.5.2 Alterações realizadas nas fichas propostas pelos professores	48
5 E-BOOK “DAR A REDE, ENSINAR A PESCAR: (AUTO)FORMAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIAIS ORAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS COM CRIANÇAS”	55
6 EXPECTATIVAS	58
REFERÊNCIAS	60
APÊNDICES	66
A QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO COM PROFESSORES DE LEM DE APUCARANA-PR	67
B TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	72
C “FICHA-PILOTO” PARA ANÁLISE DOS PROFESSORES	74
D ESTRUTURA DAS FICHAS DE PROPOSTAS DE ATIVIDADES ORAIS.....	75
E PROPOSTA DE ATIVIDADE COM O GÊNERO TEXTUAL ORAL “RECEITA”	76
F PROPOSTA DE ATIVIDADE COM O GÊNERO TEXTUAL ORAL “ÁUDIO DE WHATSAPP”.....	77
G PROPOSTA DE ATIVIDADE COM O GÊNERO TEXTUAL ORAL “NARRAÇÃO DE DESFILE”.....	78
H PROPOSTA DE ATIVIDADE COM O GÊNERO TEXTUAL ORAL “CONVERSA GUIADA”.....	79
I PROPOSTA DE ATIVIDADE COM O GÊNERO TEXTUAL ORAL “REGRAS DE JOGO”	80

INTRODUÇÃO

O entendimento de que o ensino-aprendizagem¹ de uma língua adicional é mais proveitoso se iniciado nos primeiros anos escolares da criança é um assunto muito discutido. Com sua visão naturalista, Brown (1994) afirma que diversos estudiosos ressaltam a maior facilidade que a criança tem de aprender a língua adicional (LA)² devido a questões biológicas, já que seu sistema neurológico ainda não está totalmente formado. O autor reitera que há divergência entre pesquisadores quanto a um período preciso de quando é concluído esse processo, mas predomina a concordância de que ensinar a LA à criança antes da puberdade torna a aprendizagem mais leve. Na mesma vertente, Kramer (2005) soma dizendo que as crianças possuem somente uma rede neural, que comporta seus conhecimentos, já nos adultos, é construído um novo sistema neural para cada idioma que é aprendido, o que pode tornar o processo de aprendizagem mais moroso, segundo o autor.

Singleton e Pfenninger (2019) discutem pesquisas que seguem a mesma perspectiva e observam o desenvolvimento da linguagem de imigrantes que chegaram ao novo país na infância e de imigrantes que tinham mais idade. Acreditava-se que o imigrante mais jovem poderia se passar por falante nativo do novo idioma. Porém, os autores contradizem essa tendência, afirmando que não é verdade que todos os imigrantes que chegam a um novo país na infância acabam com um domínio perfeito da língua do país anfitrião e tampouco é verdade que aqueles que chegam depois não consigam atingir os níveis alcançados pelos recém-chegados (Singleton; Pfenninger, 2019).

Nas escolas, a implantação de LA com crianças tem sido muitas vezes justificada, não por concepções naturalistas, mas utilitaristas. Magiolo e Tonelli (2020) declaram que é comum encontrar o ensino de LA marcado por razões mercadológicas

¹ Utilizamos a expressão "ensino-aprendizagem", por entender que essa sugere uma abordagem integrada. Partimos das concepções de Vygotsky (1991) que destaca o ensino e a aprendizagem como processos interligados, concebidos como inter-relacionados e co-construídos socialmente. Já a expressão "ensino e aprendizagem" pode ser interpretada como duas entidades separadas, enfatizando cada componente individualmente.

² Optamos por utilizar neste trabalho, sempre que possível, a expressão "línguas adicionais", pois concordamos com o Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando diz que o termo não sugere uma discriminação do contexto geográfico ou mesmo de características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Ao contrário, aproxima o aluno à língua aprendida e soma aos seus conhecimentos linguísticos (British Council, 2022). Em momentos em que citamos as palavras de outros autores, mantivemos os termos utilizados por eles.

e está condicionado a questões impostas pela globalização e pelo mercado de trabalho capitalista e neoliberal. As autoras explicam que

os sentidos formativos perdem valor frente aos discursos midiáticos que, leigo nas questões educacionais, (re)produzem informação de sentidos utilitaristas, superados nas discussões entre pesquisadores da área de linguagem e ensino já há algum tempo (Magiolo; Tonelli, 2020, p. 105).

Concordamos³ com a relevância de oportunizar a aprendizagem das LA aos pequenos aprendizes, porém acreditamos que o ensino de línguas vai muito além de questões biológicas ou utilitaristas. O ensino de LA com⁴ crianças deve ter um sentido formativo (Magiolo; Tonelli, 2020) em que a compreensão de conteúdos curriculares seja relacionada às práticas extracurriculares do cotidiano, buscando o desenvolvimento integral da criança – cognição, afeto, físico, razão, emoção – com vistas à transformação social (Tanaca, 2017). O foco da formação da criança deve ser a formação de sujeitos mais humanos em relação à diversidade cultural.

Magiolo (2021) leva a discussão a outro patamar, ressaltando o valor do ensino de LA com crianças na perspectiva da justiça social. A autora vê a LA como um bem ao qual toda criança deve ter acesso, independentemente de sua classe social, e acredita que a justiça social está relacionada “às desigualdades sociais e às ações voltadas para a resolução dos problemas delas decorrentes” (Magiolo, 2021, p. 76). Aprender uma nova língua possibilita novas interações e abre caminhos para a construção do conhecimento. O conhecimento desenvolve capacidades, empodera o indivíduo e o torna mais próximo aos demais diante das oportunidades. Nesse sentido, Cruz (2019, p. 39) afirma que ao professor recai a responsabilidade de

manter o foco em um ensino que prime pelo desenvolvimento integral de seus aprendizes, trabalhando as relações humanas de forma mais ampla, e, ao ir além dos aspectos que envolvem a habilidade linguística, desenvolver o indivíduo em suas dimensões sociais e afetivas, prezando a instituição de valores e seu bem-estar.

Ainda, Magiolo (2021) menciona que, em uma sociedade, todos devem ter

³ Neste artigo uso a primeira pessoa do plural em diversos momentos, pois por meio destas palavras, muitas vozes são ouvidas, como a voz da minha orientadora, professora Dra. Juliana R. A. Tonelli e dos parceiros do grupo de pesquisa FELICE (Formação de professores e ensino de línguas para crianças) que contribuíram com minhas pesquisas. Porém, em alguns momentos utilizo a primeira pessoa do singular, relatando fatos pessoais.

⁴ “O termo tem sido adotado por pesquisas na área sob a compreensão de que tal ensino deve partir das realidades dos alunos e alunas e, portanto, deve ser feito com elas e não apenas para elas” (British Council, 2022, p. 9). Soma-se a isso, a ideia de que a criança deve participar ativamente do desenvolvimento das aulas.

direitos e deveres iguais em todos os aspectos da vida social. Amparamos sua afirmação no artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos que afirma que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” e, posteriormente, citamos o artigo 26º, que inicia o segmento referente à educação com a frase “toda a pessoa tem direito à educação” (Organização [...], 1948). Acrescentamos que a educação não deve ser ofertada a todos de maneira igualitária, mas sim equitativa, já que além de ser ofertada com igualdade de oportunidades, os mais desfavorecidos devem ser olhados segundo sua desigualdade.

A igualdade de condições, ou igualdade de oportunidade, prevê que, sendo todos iguais, a justiça acontece com o simples oportunizar de ferramentas na mesma medida e proporção para todos. Na igualdade de condições, ou equidade, entende-se que, havendo diferenças de todas as naturezas e que o coletivo humano não é homogêneo, a distribuição das condições não deve ser igual para todos. É preciso um olhar atento para as especificidades e necessidades de cada um (Magiolo, 2021, p. 74).

Diante da fundamentada concepção de que à criança deve ser oportunizada a aprendizagem de LA, buscamos, a partir daqui, explanar esse processo. Em nossas pesquisas, partimos da imprescindibilidade da presença de práticas sociais no processo de ensino-aprendizagem com crianças. Vygotsky (2001) afirma que o conhecimento é decorrente das interações sociais, devendo a criança agir ativamente para que o objetivo de aprendizagem seja alcançado. Autores como Reis (2018) e Rocha (2007) seguem a mesma vertente, destacando a relevância do ensino-aprendizagem de crianças partindo de práticas sociais. O interacionismo social no ensino de línguas adicionais enfatiza a importância de criar um ambiente de aprendizado que promova interações significativas, ao mesmo tempo em que leva em consideração a individualidade e os interesses das crianças. Essa teoria pode tornar o processo de aprendizado mais envolvente, eficaz e duradouro. Sendo assim, baseamos nossas considerações na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2006).

Mesmo diante de diversos estudos confirmando a relevância de apresentar à criança a LA, Rinaldi e Fernández (2011); Gimenez (2013); Mello (2013); Tanaca (2017); Tonelli e Avila (2020), entre outros, advertem que a legislação brasileira não prevê a obrigatoriedade de ensino de LA para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo então facultativa nas etapas anteriores ao 6º ano (Tonelli; Avila, 2020). Fato reafirmado com a omissão desse público na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

(Brasil, 2018). Na BNCC, documento normativo publicado em 2017 para orientar profissionais da educação básica de todo país, não é encontrada menção de línguas adicionais para crianças da Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

Apucarana, no estado do Paraná, é um dos municípios que optou por inserir a língua inglesa como componente curricular na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental desde 2014 e, tempo depois, em 2020, também incluiu a língua espanhola, levando a Autarquia Municipal de Educação (AME) a se referir às aulas de línguas adicionais na rede municipal de educação como Línguas Estrangeiras Modernas (LEM). Dessa forma, os quase dez mil estudantes do ensino público de Apucarana têm o primeiro contato com as línguas inglesa e espanhola desde a educação infantil. Nesse contexto, sempre que me referir às LA, abordarei ambas as línguas, já que são objetos desta pesquisa.

Para atender a grande demanda de aulas de LEM criada desde então, a AME de Apucarana contou com professores efetivos⁵ da rede pública que tinham formação ou conhecimento dos idiomas mencionados. Muitos deles relutaram antes de aceitarem o desafio de assumir as aulas de LA. Os professores afirmavam se sentirem inseguros por acreditar que não estavam devidamente preparados, reconhecendo que ensinar LA para crianças é uma tarefa complexa e exige habilidades específicas do professor. Com a mesma concepção, Brossi e Tonelli (2021, p. 7), citando as palavras de Santos (2009, p. 176), acreditam que para ser professor de língua estrangeira⁶ (LE), há uma série de características desejáveis:

Ser graduado na LE a ser ensinada; gostar da área de ensino de LE; conhecer o conteúdo dessa área e adequá-lo à faixa etária; Usar metodologias atrativas e dinâmicas; Conhecer teorias sobre o desenvolvimento da criança; Aperfeiçoar-se constantemente por meio de cursos e outro eventos; Mostrar-se aberto à aprendizagem; Conhecer teorias de ensino-aprendizagem de línguas; Ter nível adequado de proficiência na língua-alvo para atuar com crianças.

Durante sete anos senti as mesmas ansiedades, visto que fui parte da equipe de professores de Línguas Estrangeiras Modernas da AME de Apucarana, sendo professora de língua inglesa. No ano de 2020, fui convidada a colaborar com o ensino

⁵ Professores aprovados em concurso público, que atuam com estabilidade na rede pública de ensino.

⁶ Língua estrangeira é aquela não amplamente usada em contexto social. Ela não tem aplicação prática imediata. Segundo Ramos (2021, p. 240), a “LE é compreendida como aquela aprendida ou adquirida em ambiente de não-imersão e que atende a propósitos específicos: comunicação quando se está em país onde ela é utilizada ou quando faz parte de componente curricular”.

no município como coordenadora pedagógica na AME, onde me encontro atualmente. Ambas as experiências me permitiram conhecer os desafios encontrados pelos professores no ensino de LA, assim como os esforços da equipe pedagógica em dar o suporte necessário para que o ensino-aprendizagem aconteça. Para contribuir com a equipe com o melhor que eu poderia oferecer, busquei formação no curso de especialização em Ensino de Inglês para Crianças (EIPC) e no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), ambos ofertados pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), os quais cursei simultaneamente, pois minhas expectativas eram integralmente atendidas por ambos os programas.

Como coordenadora pedagógica, percepções acerca das ansiedades dos professores de LEM começaram a revelar-se. Tais como as do cenário abordado por Cameron (2001) quando menciona que, para o professor que não está devidamente preparado, ensinar línguas adicionais pode não ser simples, devido às linguagens e estruturas complexas que a LA pode apresentar. A autora salienta que, por esse motivo, as aulas devem ser norteadas por objetivos claros e metodologias adequadas, considerando-se as expectativas e possibilidades das crianças. Também se referindo à relevância da devida capacitação do professor, Cirino (2019) ressalta que se o professor encarregado de ensinar LA à criança não possuir experiência no contexto infantil, pode gerar nela um trauma relacionado ao idioma, pois há a possibilidade de a criança não ver nada que lhe atraia na aula de LA. A autora segue afirmando que, da mesma forma, quando o professor possui experiência no ensino com crianças, conduzindo aulas de forma lúdica e dinâmica, mas não conhece o idioma suficiente para ensiná-lo, a criança pode entender os equívocos dos professores como corretos, prejudicando sua aprendizagem. Em ambos os cenários mencionados, o progresso acadêmico da criança, no que diz respeito ao idioma, pode ser afetado.

De acordo com Rocha (2007), é preciso ter consciência de que há muitas variáveis a serem estudadas e pesquisadas mais profundamente quando tratamos do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças (LEC), visando sempre o seu papel na formação integral do indivíduo. Nessa perspectiva, é determinante conhecer como e quando o estudante aprende para desenvolver atividades apropriadas ao longo do processo de ensino. Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento é sempre um pré-requisito para o aprendizado. Se as funções mentais de uma criança não amadureceram a ponto de ela ser capaz de aprender um

assunto particular, então nenhuma instrução se mostrará útil. Todos os esforços devem se concentrar em encontrar a idade na qual um tipo particular de aprendizado se torna possível pela primeira vez. Também é importante considerar que o sucesso do aprendizado da criança se dá principalmente por meio de construções de interações significativas. A esse respeito entende-se que

o desenvolvimento do ser humano se dá primeiro no nível social (interpessoal) e depois no nível individual (intrapessoal). Aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém em um contexto cultural, histórico e institucional. A aprendizagem humana é essencialmente uma experiência social, de interação pela linguagem e ação (Ramos; Roselli, 2008, p. 64).

Voltados para o ensino de LA com crianças que ainda estão em processo de alfabetização na primeira língua, concordando com a visão das autoras, entendemos que um possível caminho para que essa interação aconteça é por meio do trabalho com gêneros textuais orais, já que eles aproximam o aluno de práticas sociais reais. Rocha (2007) defende que a aprendizagem de LA por crianças tem como elemento central a oralidade e se embasa na língua em uso. Na mesma vertente, Bronckart (2009) afirma que a apropriação dos gêneros textuais pode propiciar a inserção dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas. Ao produzir determinado gênero textual, seja oral ou escrito, o enunciador dispõe de representações referentes ao contexto de comunicação, processo que consiste na escolha de um gênero adequado ao cenário de atuação, depois na seleção do conteúdo temático, tipo de discurso, sequências, mecanismos de textualização e enunciativos adequados ao gênero (Bronckart, 2006).

Em face do exposto, o objetivo deste artigo foi embasar teoricamente o produto educacional elaborado, justificar sua criação, apresentar suas funções e relatar o desenvolvimento do material até sua finalização. O produto educacional “Dar a rede, ensinar a pescar: (auto)formação em práticas sociais orais no ensino de línguas adicionais com crianças” é um *e-book* que pretende ser um instrumento que proporcione aos professores aprimoramento de seus conhecimentos acerca do ensino de línguas adicionais com crianças partindo da oralidade, por meio de autoformação ou por formação continuada promovida por outros profissionais. Para desenvolver um produto educacional que fosse ao encontro das necessidades dos alunos e aplicável pelos professores diante da realidade em sala de aula, direcionamos à criação de um material colaborativo os momentos reservados para as formações continuadas com

os professores de LEM do município de Apucarana.

Além dos princípios e embasamentos teóricos que justificam sua produção, o *e-book* relata as ações ocorridas nos encontros com os professores de LA que participaram das formações e ainda conta com fichas de propostas de práticas sociais orais que auxiliam os docentes a incluírem gêneros textuais em suas aulas de LA. O nome “fichas de propostas de práticas sociais orais” foi escolhido com cautela, para que ficasse claro que os docentes têm total autonomia ao utilizar as fichas, sendo na criação, na adaptação ou na escolha de não as utilizar, se julgarem não ser conveniente em determinadas aulas. Cada ficha contém uma proposta de atividade para ser realizada como complemento da aula, para fixar o conteúdo ministrado pelo professor, destacando a oralidade. Esse recurso foi idealizado para somar forças aos professores e esperamos que eles estejam abertos a aprender, sejam dinâmicos e criativos para ensinar os pequenos (Queiroz; Carvalho, 2010) além de receptivos à proposta.

O artigo está organizado, para além desta introdução, nas seguintes seções: A seção 1 aborda a aprendizagem das línguas adicionais por meio de práticas sociais. A 2 discorre sobre o contexto dos professores de línguas adicionais. A metodologia é trazida na seção 3 e contém duas subseções. Em 3.1 encontramos o questionário diagnóstico aplicado com os professores de línguas adicionais da cidade de Apucarana, que norteou as temáticas dos encontros e, em 3.2, falamos sobre a imprescindibilidade da formação continuada. A seção 4 é encarregada de trazer relatos dos encontros realizados com os professores. O *e-book* está descrito na seção 5 e a seção 6 traz as expectativas acerca desta produção.

Finalizando este seguimento, revelo ao leitor que fui advertida de que o caminho do Mestrado seria árduo e que, por isso, eu deveria torná-lo agradável. Apesar de ter escolhido trilhar um trajeto de temas que me trazem satisfação, percebi que quem me orientou tinha razão quando comecei a me deparar com inúmeros desafios. Então, acatei o conselho e comecei a enxergar meu trabalho de maneira diferente, colocando nele aspectos pessoais. Neste artigo, mencionarei alguns breves relatos que me recordei no decorrer das pesquisas de momentos vividos com meus alunos enquanto professora de LA. São memórias guardadas no coração. No meu produto, acresci expressões relacionadas ao mar e à pesca, como forma de homenagem ao meu pai, pois ambos são paixões dele. A minha identidade inserida na produção trouxe-me maior afeição pelo material produzido e por minha pesquisa.

1 APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS ADICIONAIS POR MEIO DE PRÁTICAS SOCIAIS ORAIS

O processo pelo qual as crianças aprendem uma linguagem é assunto de interesse de teóricos há séculos (Pereira; Perez, 2011). A linguagem é adquirida pela criança durante seu desenvolvimento, conforme a necessidade de se comunicar. É um processo que não é ensinado formalmente, mas alcançado por meio de práticas sociais. Dolz, Pasquier e Bronckart (2017, p. 164) explicam que “desde os primeiros meses de sua existência, por meio da interação com o ambiente humano, a criança constrói um conjunto de capacidades comunicativas” e ainda que “à custa de uma longa aprendizagem, ela desenvolve capacidades de produzir ações de linguagem adaptadas às diversas exigências de seu meio social”.

Nesse sentido, Zavala (2018) explica que a aquisição das linguagens não deve ser vista como compartimentos cognitivos que armazenam as diversas línguas. A linguagem não é abstrata e não consiste em códigos autônomos. Ela deve ser reconhecida como práticas sociais em que as pessoas se envolvem para produzir significado e se comunicar em diversos contextos. A autora ainda conceitua linguagem como “recursos da prática social que os falantes utilizam de forma agentiva para lidar com o que fazem no mundo” (Zavala, 2018, p. 1318, tradução nossa⁷). Vygotsky (1991) explica que signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social⁸ com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

Brown (1994), estudioso seminal do ensino-aprendizagem de LA, considera o fator biológico um grande contribuidor para o sucesso da aprendizagem de línguas por crianças. Ele afirma que

há evidências na pesquisa neurológica de que, à medida que o cérebro humano amadurece, certas funções são atribuídas ou "lateralizadas" ao hemisfério esquerdo do cérebro e outras funções ao hemisfério direito. As funções intelectuais, lógicas e analíticas parecem estar localizadas em grande parte no hemisfério esquerdo, enquanto o hemisfério direito controla

⁷ No original: “*Resources of social practice that speakers use in an agentive way in order to deal with what they do in the world*”.

⁸ Relato: Na educação infantil, um aluno chega muito nervoso:

— *Teacher*, ele me bateu!

— Não “batei”, *teacher!* Ele é um “mintiloso”!

Não tive outra escolha além de apertar as bochechas deles e encerrar o assunto.

as funções relacionadas às necessidades emocionais e sociais (Brown, 1994, p. 60, tradução nossa⁹).

O autor apresenta estudos afirmando que a lateralização do cérebro acontece até a puberdade, momento em que os hemisférios estão totalmente formados e divididos. Tais pesquisas afirmam que, após a lateralização, o lado direito do cérebro torna-se o principal responsável pela linguagem. O autor sustenta a teoria de que o lado esquerdo do cérebro precisa auxiliar na linguagem quando o aprendizado ocorre após a puberdade. Nessa vertente, seus estudos entendem que a criança tem mais facilidade de aprender novas línguas por estar com o sistema neurológico ainda em formação, sem a divisão completa dos hemisférios, aberta para a aprendizagem de novas linguagens (Brown, 1994).

Também com uma perspectiva biológica, Chomsky (1965) acreditava que a linguagem é um processo natural do desenvolvimento das capacidades do ser humano e que ele aprende qualquer língua da mesma forma que um pássaro aprende a voar. Pires (2001) relata que Chomsky, em seus estudos, queria descobrir o que uma pessoa precisa conhecer para dominar a sintaxe de qualquer língua.

Chomsky observou que o módulo linguístico tem especificidades não compartilhadas por outros módulos. Percebeu que o entendimento linguístico requer abstrações mentais sofisticadas e questionou como as crianças conseguiam alcançar o nível de complexidade de gramática do adulto contando com o insumo linguístico tão pobre que recebem dos pais (Pires, 2001, p. 33).

Pires (2001) ainda explica que Chomsky passou a considerar que alguma parte do conhecimento linguístico dos indivíduos é inato. Ou seja, o intelecto está presente no nascimento e a criança adquire a linguagem pela simples exposição a uma língua. Nessa perspectiva, “o processo de aquisição linguística desenvolve-se como qualquer outro sistema biológico, necessitando apenas da exposição a uma língua” (Pires, 2001, p. 34). Por outro lado, Magiolo e Tonelli (2020, p. 111), citando Hawkins (1999), alertam que a exposição à nova língua, sem nenhuma explicação de como a língua funciona, não assegura que a língua será adquirida pela criança.

As justificativas para o ensino de LA com crianças têm se fundamentado em diversas teorias. Porém, sem ignorar estudos de autores basilares como Brown e Chomsky, consideramos as vertentes formativas primordiais, como defendem Magiolo

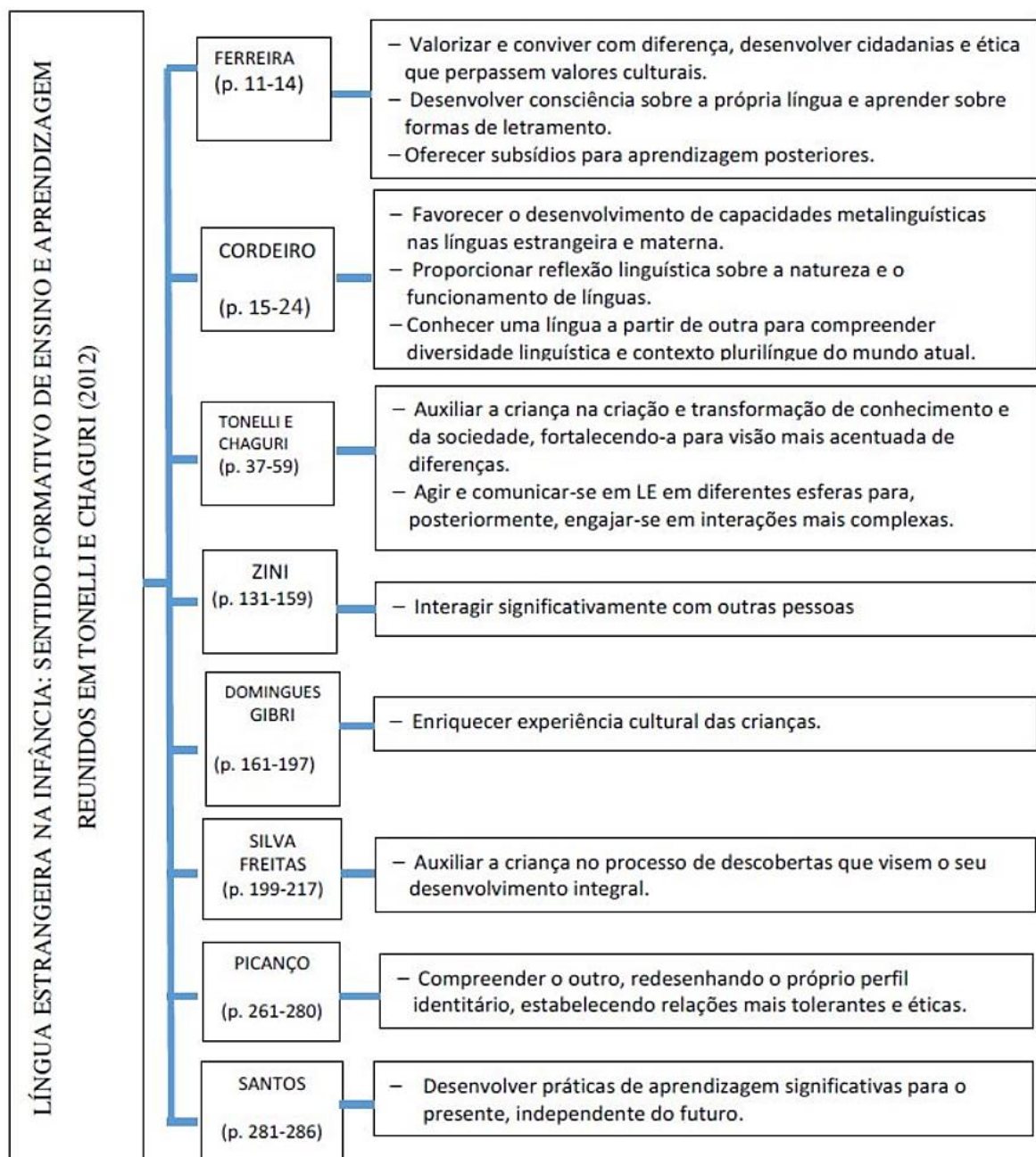
⁹ No original: “*There is evidence in neurological research that as the human brain matures, certain functions are assigned, or ‘lateralized’, to the left hemisphere of the brain, and certain other functions to the right hemisphere. Intellectual, logical, and analytic functions appear to be largely located in the left hemisphere, while the right hemisphere controls functions related to emotional and social needs*”.

e Tonelli (2020, p. 113):

Dentre as principais razões em prol desse ensino, citamos sua potencialidade, sob condições favoráveis, de levar a criança a romper barreiras culturais e ampliar seus horizontes, de promover criticamente o desenvolvimento cognitivo, linguístico, sociocultural e psicológico do aluno, de contribuir para a formação de sua consciência linguística e de atitudes positivas frente às diferenças.

Nesse sentido, Tanaca (2017, p. 70) faz um apanhado nos trabalhos de Tonelli e Chaguri (2012) e constrói um diagrama (Figura 1) que sintetiza as principais ideias da função do ensino da LA com criança na obra mencionada.

Figura 1 – Sentido Formativo do Ensino de LA



Fonte: Tanaca (2017, p. 70)

Os objetivos supracitados “fundamentam o ensino e a aprendizagem de LI por crianças com fins nas situações de interação, na convivência e respeito às diferenças, na possibilidade de ampliar experiências culturais que perpassam o desenvolvimento integral de crianças” (Tanaca, 2017, p. 71). Tais concepções nos levam a pensar no ensino-aprendizagem partindo de práticas sociais, já que elas dialogam com os objetivos do ensino de LA pela vertente formativa. As interações sociais são ferramentas alavancadoras do processo de aprendizagem de línguas. Assim, por meio das relações interpessoais, ocorre um processo intrapessoal, ou seja, depois de se relacionar socialmente (interpessoal), o indivíduo processa de forma pessoal (intrapessoal) os conhecimentos adquiridos (Reis, 2018).

Nesse sentido, Vygotsky (2001) considera o conhecimento como algo co-construído por meio de interação. Para o autor, a linguagem é tida como atividade social, histórica e cultural. Bronckart (2006) também considera a linguagem predominantemente social e decorrente das interações. Ele afirma que as interações permitem a aprendizagem e a apreensão de regras de convívio social¹⁰, das formas de agir no mundo à nossa volta, bem como a construção de nossas representações do mundo. O autor diz ainda que a linguagem não é neutra, e sim o resultado da interação social. É na e pela linguagem que a pessoa representa e transforma o universo em que vive. É também por meio da linguagem que a pessoa age no mundo.

Partindo do Interacionismo Sociodiscursivo, Jean-Paul Bronckart desenvolveu a corrente teórico-metodológica do ISD, adotando três princípios gerais. O primeiro princípio defende que o problema da construção do pensamento consciente humano deve ser tratado paralelamente ao da construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais. É por isso que ele considera os processos de socialização e individuação como vertentes indissociáveis do desenvolvimento humano. O segundo princípio trata do questionamento das Ciências Humanas, o qual deve apoiar-se na filosofia e preocupar-se ao mesmo tempo com questões de intervenção prática. O terceiro princípio fundamenta-se nas problemáticas centrais de uma ciência do humano, acreditando que elas implicam relações de interdependência entre os

¹⁰ Relato: Encerrando a aula, perguntei às crianças:

- Agora a *teacher* está indo embora. Como vocês podem se despedir da *teacher*?
- Bye bye, *teacher*!
- Muito bem! De que outra forma podemos nos despedir?
- Esperava um “see you”, mas, muito empolgada, uma aluna gritou:
- Byebyezinho!

aspectos psicológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos e, também, os processos evolutivos e históricos (Bronckart, 2009).

Sabendo que as interações sociais são essenciais para a aprendizagem de línguas, vamos à reflexão sobre como trazer as interações sociais para o ensino-aprendizagem de alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, público-alvo desta pesquisa. As crianças em questão estão em processo de alfabetização e a maioria delas ainda não domina completamente a leitura e a escrita na Língua Portuguesa ou nas LA. Isso nos leva a reconsiderar a efetividade dos inúmeros momentos em que levamos atividades escritas para os alunos lerem ou exigimos que escrevam na LA, sem refletir nos objetivos da realização das atividades.

Em meu contexto, pude observar que, na primeira língua, a escrita tem sido o objeto central do ensino da língua. Observo que aprender a ler e a escrever são tarefas concebidas como prioridades na educação básica. Para Rojo (2001, p. 53), o contato com as práticas escritas favorece a emergência de uma “fala letrada”, ou seja, uma “interferência ou projeção de aspectos da oralidade na escrita de sujeitos em desenvolvimento e, inversamente, da presença de elementos da própria modalidade escrita do discurso na fala de sujeitos letrados”. Desse modo, fala e escrita devem caminhar juntas e devem estar imbricadas nas práticas sociais conforme o desenvolvimento das crianças.

Apesar de não ser o único, a linguagem oral é o principal instrumento de comunicação do ser humano, por isso é de extrema importância. Segundo Chaer e Guimarães (2012), a linguagem oral é um dos aspectos fundamentais de nossa vida, pois por meio dela nos socializamos, construímos conhecimentos, organizamos nossos pensamentos e ingressamos no mundo. Assim como os outros componentes do currículo escolar, as LA têm o papel de desenvolver a habilidade de comunicação do aluno por meio da oralidade, que é um dos eixos das práticas de linguagem trazidos pela BNCC:

O eixo Oralidade envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados compartilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face (Brasil, 2018).

Em relação à disciplina de inglês, Cristovão *et al.* (2010, p. 196), afirmam que “se considerarmos que diferentes áreas contribuem para a construção do

conhecimento e para o desenvolvimento da formação do indivíduo, a disciplina de Inglês também precisa participar de modo significativo nesse processo”. Defendendo o fato de que crianças dos anos iniciais escolares devem conhecer a LA partindo da oralidade¹¹, acreditamos que as práticas sociais orais precisam fazer parte do cotidiano das aulas de LA e, para esse processo, os professores têm como instrumento de ensino os gêneros textuais orais (Tonelli; Cordeiro, 2015).

Os gêneros textuais orais começaram a ocupar espaço nas salas de aula com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998, na década de 90, em que se recomendava o trabalho com a língua falada). Desde então, muito se discute sobre gêneros textuais orais nas escolas. Entendemos que os gêneros textuais são o centro de qualquer ato comunicativo, já que, para que haja interação entre indivíduos, é necessário que a comunicação aconteça por um meio. Esse meio, seja falado, escrito ou outro, é um gênero textual. Portanto, toda fala com intenção comunicativa pode ser chamada de gênero textual oral.

Assim como as demais capacidades, a oralidade também pode ser ensinada em sala de aula. Magalhães *et al.* (2022) reforçam essa ideia dizendo que é possível, por exemplo, aprender a falar em público em diferentes situações de interação social, superando também a ideia de que o domínio do bem falar e escrever é um “dom”. Dolz, Pasquier e Bronckart (2017, p. 164) esperam que o ensino da oralidade por meio de gêneros textuais orais desenvolva

capacidades de ação, isto é, aptidões para adaptar a produção de linguagem às características do contexto e do referente; capacidades discursivas ou aptidões para mobilizar os modelos discursivos pertinentes a uma ação determinada; por fim, capacidades linguístico-discursivas ou capacidades de domínio das múltiplas operações psicolinguísticas exigidas para a produção de um discurso singular.

Seguindo essa perspectiva, Queroz e Stutz (2016, p. 216) sustentam que para o ensino de gêneros orais, devem ser considerados aspectos extralinguísticos e cinésicos:

a) Extralinguísticos: na prosódia devemos observar ritmo, entonação, intensidade, tom, inflexão, volume e qualidade da voz (na representação das

¹¹ Relato: Em uma das primeiras aulas da turma de Educação Infantil, pergunto:
 — Quem se lembra o que é “*teacher*”? – Falo apontando insistentemente para minha cabeça para que os alunos digam “professora”.
 Com muito entusiasmo, respondem alegres:
 — Cabeça!
 — Cabelos!
 — Cérebro!

personagens e das sensações);

b) Cinésicos: em relação à expressão corporal/facial, devemos observar as mímicas, a postura durante a contação, os olhares, os gestos e as atitudes corporais, pois a comunicação não verbal pode substituir ou prejudicar a verbal, principalmente quando pensamos em língua estrangeira; [...].

Desse modo, entendemos que os aspectos extralinguísticos e cinestésicos podem complementar ou prejudicar a comunicação verbal, pois o ensino por meio de gêneros textuais orais não se limita à fala do aluno, mas envolve características que vão além do verbal. Queroz e Stutz (2016) declaram que a linguagem é muito mais do que acontece com a boca, ela é a porta de entrada para o mundo. Aprender uma língua não é somente aprender palavras, mas também seus significados culturais e o modo como as pessoas de seu meio sociocultural entendem a realidade. Aprender também é conhecer e respeitar pessoas, contextos e histórias diferentes¹².

Schneuwly e Dolz (2004) defendem que os gêneros textuais podem ser vistos como instrumentos para o agir humano nas interações sociais. Eles contribuem para que os alunos saibam como agir e reagir às diferentes situações encontradas no cotidiano. Acreditamos que, assim como em todas as áreas do ensino, o ensino de LA deve ser significativo e contribuir para a formação do aluno enquanto cidadão. Ele atinge seus objetivos quando leva a criança a conhecer-se e a conhecer o mundo em que vive, a fortalecer sua autoestima, motivando-a a se comunicar na LA em ocasiões oportunas e quando assegura à criança a igualdade de oportunidade na aprendizagem de LA (Rocha, 2007).

Apesar dos benefícios mencionados em iniciar a aprendizagem de LA nos anos iniciais escolares, temos uma legislação omissa em se tratando de línguas estrangeiras na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A BNCC, documento que direciona profissionais da educação de todo o Brasil (Brasil, 2018), reporta língua estrangeira para alunos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, sendo contemplada somente a língua inglesa. Porém, isso não impediu que inúmeras escolas incluíssem LA em seus currículos, como afirmam Avila (2019) e Tanaca (2017). Tonelli e Avila (2020) declaram que, ainda que oficialmente não tenhamos uma

¹² Relato: Durante uma atividade:

— *Teacher*, você sabia que não existe lápis de cor “cor de pele”?

Respondi, tentando confundir-lo:

— Sabia sim. Muitas cores podem ser cor de pele. Tem pele clara, escura, amarelada. Se você for pintar um *Smurf*, por exemplo, a pele será azul.

Ele ficou por um tempinho refletindo. Eu havia estragado o “papo-cabeça”. Depois falou um pouco desanimado o que queria dizer desde o início:

— É... O importante é como somos por dentro.

política (texto) que oriente a implementação e o ensino de LA nos municípios onde esta oferta acontece, podemos identificar que existem políticas linguísticas na prática, bem como ressaltam a relevância de documentos oficiais garantindo a implantação de línguas adicionais nos anos iniciais escolares:

Reiteramos a importância de documentos que orientem tal ensino visto que estes, talvez, possam exigir, por meio de lei, a inserção de LE no EFI bem como sua continuidade, pois, sem diretrizes, a oferta fica a cargo da administração municipal vigente que, em sua maioria, não dispense verbas ou mesmo não possui conhecimento suficiente de como funciona esse ensino (Tonelli; Avila, 2020, p. 262).

Na mesma vertente, Brossi (2022) considera que o fato de não existir uma ação de caráter estatal-legislativo que oficialize a língua inglesa como LA com crianças, sua implementação fica a cargo das decisões locais, configurando assim uma política linguística local de inglês como língua no ensino. Os municípios que optam por incluir línguas adicionais em seu currículo têm trilhado o caminho de adaptações da BNCC para seu contexto, sendo em relação à idade do público-alvo ou da língua a ser ensinada. Um exemplo é citado por Brossi (2022) quando relata que em 2019, o documento curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o Inglês da cidade de Inhumas, local de atuação da referida pesquisadora, foi reorganizado, seguindo as competências estabelecidas na BNCC, adaptadas em Goiânia, no estado de Goiás.

Dentre os impasses enfrentados pela omissão de LA nos documentos oficiais, está a falta de um documento oficial para embasar o processo de ensino-aprendizagem e direcionar professores de LA com crianças. Por essa razão, vários têm sido os esforços para auxiliar tais profissionais em sua caminhada. Citamos como exemplo o Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental (British Council, 2022). O material é inspirado na BNCC e tem como objetivo fornecer aos sistemas públicos de ensino apontamentos e possibilidades que colaborem para decisões sobre a implementação da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Documentos norteadores direcionam os professores para saberem como agir quando encontram especificidades em sua prática, como as mencionadas por Cameron (2001). A autora afirma que em relação ao ensino-aprendizagem com crianças, algumas diferenças são óbvias comparando a adultos: “as crianças costumam ser mais entusiasmadas e animadas como aprendizes. Eles querem

agradar o professor em vez de seu grupo de colegas. Eles farão uma atividade mesmo quando não entenderem bem por que ou como”¹³ (Cameron 2001, p. 1). O entusiasmo com que a grande maioria dos alunos abarca a LA é um colaborador significativo para a aprendizagem. Além de aproveitar o entusiasmo da criança, Pires (2001) acredita que para que a aula tenha um bom desenvolvimento, o professor deve ter em mente que as crianças precisam de movimento, pois têm muita energia e, sem dúvida, irão fazer barulho nas aulas. Menciona que é comum aprenderem rápido, mas esquecerem rápido também, por isso precisa haver constante revisão dos conteúdos nas aulas. As crianças gostam de usar os sentidos nas aulas, então é necessário oportunizar momentos para elas falarem, verem, ouvirem, tocarem, cheirarem e provarem. Por fim, a autora finaliza dizendo que tudo ocorre conforme o tempo das crianças, então o professor deve ser paciente.

Apesar de acreditarmos que, em geral, as crianças podem apresentar as características destacadas por Cameron (2001) e Pires (2001) e que muitas delas têm interesse especial pela LA, sendo curiosa e espontânea, encontramos no aluno um sujeito social e reconhecemos que “não existe um único tipo de criança. Ela está imersa na cultura/sociedade e produz cultura desse contexto social/cultural” (Marchiori, 2012, p. 49), sendo assim, cada criança é um ser individual e não segue um padrão pré-definido. Concordamos com Rosa (2020, p. 36) quando diz que na aprendizagem “a idade pode influenciar, mas não é determinante, na verdade, o que talvez podemos afirmar como determinante é que somos diferentes”.

Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) falam da importância de variar os “modos de trabalho”. Os autores afirmam que para aumentar as chances de sucesso dos alunos é essencial “propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, através de diferentes vias, às noções e aos instrumentos” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 104). Isso porque cada criança é um ser único e o ensino-aprendizagem ocorrerá por caminhos diferenciados. Seguindo nessa vertente, Rocha (2007, p. 282), menciona que “embora as crianças compartilhem características no que diz respeito ao seu perfil como aprendiz de uma nova língua, elas não apresentam uma maneira uniforme de aprendê-las”. Cada criança é um ser individual e, sendo única, tem sua própria forma

¹³ No original: “*Children are often more enthusiastic and lively as learners. They want to please the teacher rather than their peer group. They will have a go at an activity even when they don't quite understand why or how.*”

de aprender.

Moita Lopes (1996) enfatiza que o sucesso do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira¹⁴ depende da qualidade da interação proposta pelo professor durante a aula. O aprendiz tende a conquistar resultados positivos na aprendizagem, quando a interação é significativa. São diversas as maneiras pelas quais as crianças podem aprender uma língua. Apesar disso, Rocha (2007) afirma que Cameron (2001) critica a execução de atividades sem objetivos, na medida em que desperdiçam o potencial de aprendizagem do aprendiz. Toda atividade¹⁵ deve ser desenvolvida com um objetivo pedagógico e a criança precisa encontrar sentido nas atividades que são realizadas, ampliando assim seu entendimento e interesse.

As concepções até aqui apresentadas serviram de alicerce para os temas abordados nos encontros com os professores de LEM da Autarquia Municipal de Educação de Apucarana e para a elaboração do produto educacional. Os princípios desses estudos foram inseridos na primeira parte do *e-book* “Dar a rede, ensinar a pescar: (auto)formação em práticas sociais orais no ensino de línguas adicionais com crianças”. O *e-book* é um material que trouxe a prática, preocupando-se em explicitar suas bases teóricas.

A seguir, traremos um panorama geral do contexto dos professores de línguas adicionais e falaremos dos professores de LA do município de Apucarana-PR, participantes desta pesquisa.

¹⁴ Termo usado pelo autor.

¹⁵ Relato: Assustado, um aluno chega contando:

— *Teacher, teacher!* Ele está comendo cola.

Muito mais preocupado, outro vem correndo para acrescentar:

— *Teacher*, ele tá comendo a MINHA cola!

2 O CONTEXTO DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS

No meio acadêmico encontramos diversos professores de línguas adicionais habilitados por cursos de Licenciatura que oferecem dupla habilitação, como Letras – Português/Inglês ou Letras – Português/Espanhol. Nesse modelo, Araujo (2022) afirma que, muitas vezes, há carência de conhecimentos específicos sobre o ensino-aprendizagem de crianças e formação de línguas para os professores de línguas adicionais.

Sem ignorar as exceções, reconhecemos que muitos professores encontram dificuldades no ensino de línguas adicionais com crianças. Os professores que escolhem o caminho do ensino-aprendizagem de LA com crianças enfrentam diversos desafios “tais como o despreparo para lidar com esse público específico, a falta de políticas públicas e as diretrizes orientadoras do ensino, a carência de cursos de formação docente, a falta de material didático, dentre outros” (Brossi; Tonelli, 2021, p. 2). Para as autoras, é essencial que nas licenciaturas em línguas adicionais sejam incluídas formações que preparem os professores para atender as necessidades das crianças.

Enfatizamos a relevância de oportunizar aos/às professores/as de LI, em formação inicial, momentos de observação e regência docente, incluindo em LIC, para proporcionar a vivência e as reflexões no tocante às especificidades do trabalho docente com crianças dos anos iniciais. A complexidade envolvida no processo de formação de professores/as de LI é notória, e as limitações impostas pelo currículo do curso de letras português/inglês e respectivas literaturas, e o caráter não integral do curso, dificultam a inserção de novos componentes curriculares ou disciplinas no rol de opções do/a estudante de letras (Brossi; Tonelli, 2021, p. 8).

Santos (2009) discute que o curso de pedagogia não prepara os professores para a docência em línguas adicionais e o curso de graduação em Letras, salvo poucas exceções, não prepara os professores para ensinar LA a crianças. Diante desse cenário, levantamos a problemática da complexibilidade do trabalho de línguas com crianças, frisando a indispensabilidade do foco na oralidade. Os professores que não se sentem seguros na sua docência, não consegue planejar aulas considerando o contexto da turma e o nível de aprendizagem dos seus alunos. Eles tendem a amparar-se em materiais prontos e segui-los fielmente.

No que se refere ao uso de materiais prontos, Pereira e Peres (2011) destacam que o livro didático é o instrumento de trabalho da grande maioria dos professores de línguas adicionais e que as possibilidades de interação por meio de

filmes, músicas, dramatizações e outras atividades coletivas, somente serão abordadas caso sejam sugeridas pelo livro. Sabendo que o livro didático tem uma abordagem generalista para alcançar diferentes grupos de crianças, é importante que o docente consiga criar propostas além daquelas trazidas pelo livro, para proporcionar aos estudantes oportunidades de aprendizagem de acordo com seu desenvolvimento.

O público a quem este trabalho se direcionou faz parte dessa problemática. Eles são docentes efetivos do Ensino Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Apucarana, Paraná, que foram convidados a assumir aulas de língua inglesa e língua espanhola nas 36 escolas públicas pertencentes à rede de ensino. Atualmente, a AME de Apucarana conta com uma equipe de 39 professores ativos, sendo que 14 deles são graduados na disciplina que lecionam, 12 deles frequentaram curso em escola de idioma, 9 são graduados, além de terem frequentado escola de idiomas e 4 professores não possuem nenhuma formação, apesar de terem conhecimento razoável da língua com a qual atuam.

Dentre a equipe, há professores graduados há muitos anos, enquanto há professores recém-formados. Contamos com professores que estão constantemente se atualizando e estudando a língua e com professores que estudaram em curso de idiomas há muitos anos e nunca mais se aperfeiçoaram. Ou seja, a equipe de professores de LEM é bastante mista e a intenção foi desenvolver um trabalho que alcançasse todos eles. Quisemos que todos, de alguma forma, fossem beneficiados.

Segundo Magalhães *et al.* (2022), os docentes precisam construir segurança a partir da própria prática de ensino da oralidade em atuação permanente nas escolas, a partir de uma ação vivenciada de forma reflexiva e crítica, para que possam reconhecer e intervir nas demandas impostas no contexto da sala de aula. A proposta deste trabalho foi a de auxiliar os professores nesse sentido, para que aqueles que ainda não se sentiam seguros conseguissem desenvolver um trabalho significativo no que se refere à oralidade no ensino de línguas adicionais com crianças e, aqueles que se sentiam preparados pudessem acrescentar conhecimentos novos aos já adquiridos.

Nessa seção, discorreremos sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores de línguas adicionais ao ensinar crianças, especialmente devido à falta de preparo específico em suas formações acadêmicas. Destacamos a necessidade de uma abordagem mais integrada e abrangente na formação dos professores de LA considerando a complexidade do trabalho com crianças e enfatizando a importância

do desenvolvimento da oralidade no ensino de línguas. Na próxima seção, abordaremos a metodologia do trabalho realizado com a intenção de expandir o conhecimento dos professores de LA em relação ao ensino-aprendizagem com gêneros textuais orais, buscando aumentar a quantidade e qualidade das atividades que abordam práticas sociais orais em sala de aula.

3 METODOLOGIA

3.1 PESQUISA DIAGNÓSTICA

Partimos de uma pesquisa diagnóstica realizada por formulário *online* (Apêndice A) caracterizada como estudo de caso etnográfico de cunho qualitativo (Bortoni-Ricardo, 2008), pois analisa a ação educacional do grupo de professores a partir da interpretação de dados e apresentação de resultados, considerando conceitos ou pressupostos para a proposta de estudos acerca da oralidade nas aulas de línguas adicionais para crianças. Para Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. O questionário nos permitiu entender qual é a carência dos professores de LEM em relação às práticas orais no ensino de LA e conhecer o perfil de cada um quanto a práxis pedagógica¹⁶.

Para que a pesquisa fosse efetuada, obtivemos o consentimento dos professores para analisar e publicar os dados coletados a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (Apêndice B). A pesquisa, com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pelo parecer de número 5.598.573, teve como participantes profissionais pertencentes à rede pública de educação do município de Apucarana-PR. Ao todo, 24 professores que lecionam língua inglesa e espanhola aceitaram o convite de responder o questionário disponibilizado no Google Forms com perguntas relacionadas a suas formações acadêmicas, extra-acadêmicas, práticas pedagógicas e concepções. O questionário, disposto no apêndice deste texto, foi elaborado com perguntas que geraram reflexões acerca do desenvolvimento de atividades que abordam os gêneros textuais orais no ensino de línguas adicionais com crianças. Tratou-se de uma sondagem aplicada com o grupo de professores para direcionar os temas abordados nos encontros realizados posteriormente.

O questionário foi dividido em duas categorias. A primeira parte conteve perguntas que apresentaram o perfil profissional e acadêmico do professor, seguido de um questionamento sobre quais práticas metodológicas são consideradas mais

¹⁶ Os resultados obtidos foram apresentados no decorrer do trabalho por meio de gráficos, quadros ou citados no corpo do texto.

eficazes para o ensino de LA com crianças. Naquele momento, não foi destacada a oralidade em si, portanto os participantes ainda não sabiam qual era o foco da pesquisa. Foram apresentadas as seguintes atividades: leitura; trabalhos manuais; contação de histórias; canções; atividades escritas; interações; tecnologias digitais e brincadeiras, sendo que em cada abordagem citada no questionário havia uma imagem ilustrativa. Os professores classificaram de 1 a 5 cada atividade, de acordo com o quanto a consideravam eficaz, sendo 1 para pouco e 5 para muito eficaz. Tal como o exemplo apresentado na Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Escala linear sobre a atividade Leitura

a) Leitura *



Fonte: Disponível em: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANU93-S7njIoxFJKU8b3abu1hXo349UjGAH1_gyxPmPVKDnJRRCgr_@SB72IV8ZpxOwb20WV0&usqp=CAU. Acesso em: 31 mai 2022.

1 2 3 4 5

Fonte: A autora.

A segunda parte se ocupou em revelar as convicções e a práxis desses profissionais em aula, buscando identificar a visão dos professores de LA sobre os gêneros textuais orais nas aulas e o quanto a oralidade estava presente. Para isso, foi solicitado que respondessem à segunda parte do questionário com as seguintes perguntas:

Quadro 1 – Segunda parte do questionário

Em quais das práticas que costuma realizar em sala de aula, você consegue trabalhar a oralidade com crianças?

Você considera que sua formação te instruiu para o trabalho da oralidade com crianças? Comente sua resposta.

Você considera o trabalho com a oralidade nas suas aulas de LEM (Línguas Estrangeiras Modernas) uma tarefa fácil? Por quê?

Quais obstáculos você encontra ao trazer a oralidade para suas aulas de LEM?

Você considera importante trabalhar gêneros textuais orais com crianças nos primeiros anos escolares? Por quê?

Fonte: A autora.

O questionário foi elaborado com questões objetivas e subjetivas. As questões objetivas geraram gráficos, facilitando a visualização e a análise dos resultados, já as questões subjetivas foram analisadas individualmente. Partindo desses questionamentos, buscamos entender quais as abordagens mais usadas pelos professores de LA no município de Apucarana, conhecer como eles percebem os gêneros textuais orais no ensino de LA com crianças e identificar as inquietações desses profissionais. Inteiramo-nos ainda sobre as situações citadas pelos professores como obstáculos que os impedem de abordar gêneros textuais com crianças nas aulas de LA.

Na seção seguinte, discutiremos sobre a relevância da formação continuada de professores, especialmente daqueles que lecionam LA com crianças. Destacaremos a necessidade de atenção especial aos desafios enfrentados por esses profissionais, muitas vezes carentes de formação adequada na LA que leciona ou em metodologias de ensino infantil. Além disso, ressaltaremos a importância da autoformação, permitindo que os professores se desenvolvam de forma autônoma e proativa, especialmente em áreas relacionadas ao ensino de línguas para crianças.

3.2 A IMPRESCINDIBILIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Iniciamos este capítulo com Freire (1991, p. 589) afirmando que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Nesse sentido concordamos que o professor tem a necessidade de estar em constante aperfeiçoamento profissional para acompanhar os avanços que vêm acontecendo no meio educacional.

Entre os pesquisadores que abordam a temática da formação continuada de professores, alguns especificam a imprescindibilidade de haver uma atenção especial aos docentes que lecionam LA com crianças, como Rinaldi e Fernández (2011), Tutida (2016), Padre (2019), entre outros. A esse respeito, Padre (2019) relembra a encruzilhada em que se encontram os profissionais que atuam nesse segmento, já que ao profissional graduado em Pedagogia pode faltar o conhecimento linguístico discursivo para atuar com línguas adicionais e os licenciados em Letras são capacitados em relação aos aspectos linguísticos das línguas que se propõem

ensinar, mas não são formados quanto ao desenvolvimento infantil e suas metodologias.

Outra questão a ser observada defendendo a formação continuada especificamente para os profissionais de línguas que trabalham com crianças é a citada por Pereira e Peres (2011). As autoras nos lembram que, ao concluírem o curso universitário, muitos docentes já ingressam no mercado de trabalho e podem não apresentar uma boa fluência em termos de conversação e de saberes sobre a cultura da língua. Portanto, há nessas situações a necessidade de uma continuidade no processo de formação desses professores de LA.

Tão importante quanto formar professores, acreditamos que seja possibilitar que os professores se formem, sem depender de pessoas que as direcionem. Com essa visão, Araujo (2022) constrói uma trilha de autoformação de professores, acreditando na relevância de oferecer uma ferramenta onde o docente proativo pode, independentemente de formadores, se aperfeiçoar no tema que deseja. Loss e Caetano (2015, p. 38947) acreditam que

a autoformação é um processo significativo para despertar os sujeitos à ampliação da consciência, ou seja, à tomada de decisões frente a maneira de ser e de se relacionar consigo mesmo e com o outro. Ela possibilita o autoconhecimento das subjetividades humanas para a constituição da sensibilização e da autotransformação do eu individual e coletivo.

No decorrer das formações continuadas realizadas com os professores de LEM, percebemos que dar ao professor a oportunidade de se formar ou se autoformar em temas relacionados ao ensino de LA com crianças proporciona maior satisfação profissional e confiança em sua capacidade. O docente é despertado para um ensino de línguas fundamentado e reflexivo, refletindo positivamente na aprendizagem das crianças. Entendemos a importância da formação de professores e da participação deles em todas as reflexões e decisões pedagógicas possíveis relacionadas à prática docente, por isso, identificamos pontos essenciais para serem discutidos com os professores de LA partindo de gêneros textuais orais e os levamos aos momentos que serão relatados na próxima seção.

4 OS ENCONTROS

Nesta seção, detalharemos os encontros realizados com os professores de LA de Apucarana. No decorrer da descrição, haverá menções da sigla LEM, referindo-se a Línguas Estrangeiras Modernas, visto que, como já mencionado neste texto, é o termo utilizado na AME de Apucarana para referir-se aos componentes curriculares de língua inglesa e língua espanhola.

Os docentes de LEM participam de formações continuadas dispostas pela AME que ocorrem no decorrer do ano letivo. Os encontros voltados para este trabalho direcionaram alguns desses momentos para desenvolverem com os professores as propostas a seguir relatadas. Ao todo, tivemos cinco oportunidades de estarmos presencialmente com os docentes.

4.1 RELATO DO 1º ENCONTRO

O primeiro encontro¹⁷ com os professores de Línguas Estrangeiras Modernas na Autarquia Municipal de Educação de Apucarana aconteceu nas dependências da instituição e contou com a presença de 36 professores. Iniciamos o momento falando sobre a estrutura do MEPEM – Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas, explicando que se trata de estudos que relacionam teoria e prática profissional. Apresentamos o TCLE e esclarecemos sobre sua finalidade e solicitamos a assinatura dos professores participantes.

Apesar de ser um encontro direcionado à contribuição aos estudos e pesquisas relacionados ao MEPEM, buscamos não enfatizar o mestrado profissional, já que naquele momento eu também estava representando a AME na função de coordenadora pedagógica. Os *slides* foram elaborados com termos em inglês e em espanhol, para que todos os professores se sentissem contemplados, já que havia profissionais de ambos os componentes.

Em um momento anterior ao encontro, os professores foram convidados a responder um questionário criado no Google Forms (Apêndice A) a fim de coletar

¹⁷ Apesar de citar neste trabalho autores mencionando “formações”, utilizo preferencialmente a palavra “encontros” por acreditar que melhor define as trocas de conhecimentos que aconteceram nos momentos em que nos reunimos. Tal terminologia me deixa mais confortável, enquanto autora.

informações sobre o perfil dos profissionais que trabalham com LA no município de Apucarana. Buscamos conhecer sua formação acadêmica, metodologias aplicadas em aulas, considerações sobre o ensino de línguas e os obstáculos enfrentados no ensino-aprendizagem de LA a partir de práticas sociais orais com crianças.

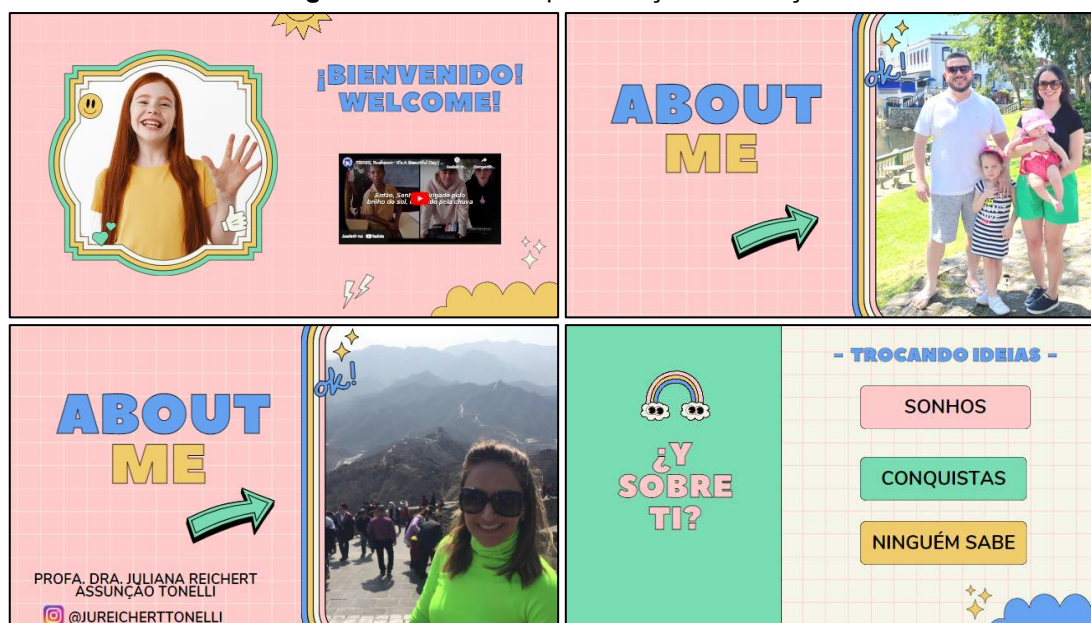
Partimos de uma dinâmica para interação do grupo, na qual professores puderam se conhecer melhor e se descontraírem. Para cada professor, foi entregue um mimo: um cartão¹⁸ de boas-vindas com a frase “Que seu dia seja doce” e um bombom. Nesse cartão havia um número e os números iguais formaram duplas para realizar a atividade. Após as boas-vindas (Figura 3), comecei falando sobre mim, relatando momentos pessoais e profissionais que eu considerava mais importantes. Dentro do meu relato, explanei três temas: sonhos, conquistas e informações que ninguém sabia. Em seguida, representando o MEPEM, a Prof.^a Dr.^a Juliana Reichert Assunção Tonelli, orientadora de toda a pesquisa realizada, apresentou-se ao grupo.

Depois disso, os professores tiveram o momento deles. Utilizando uma folha específica¹⁹, conversaram e trocaram informações sobre si, citando os três temas mencionados. Enquanto o professor ouvia o colega, anotava o que considerava mais relevante sobre cada tema relatado e desenhava o colega que estava falando. Encerrando o momento, os professores apresentaram o colega de profissão para o grupo. Enquanto mostravam o desenho que fizeram, mencionaram um sonho, uma conquista e algo que acreditavam que ninguém sabia sobre o colega.

¹⁸ Disponível em: Cartão.pdf.

¹⁹ Disponível em: Atividade 1.pdf.

Figura 3 – Slides de apresentação e interação



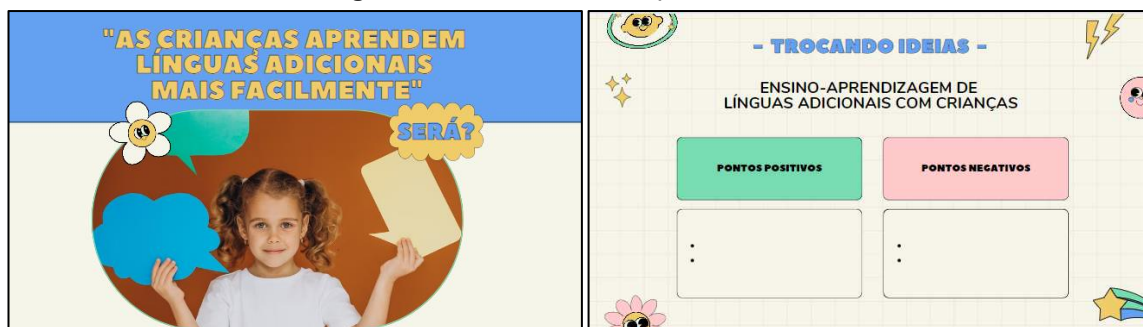
Fonte: A autora.

Seguimos o encontro lançando a questão “As crianças aprendem línguas adicionais mais facilmente?” (Figura 4). Expliquei que optamos por usar o termo “línguas adicionais”, pois ele não sugere uma discriminação do contexto geográfico ou mesmo de características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). O termo aproxima o aluno à língua aprendida e soma aos seus conhecimentos linguísticos (British Council, 2022). Os professores deram suas respostas à pergunta e, depois, a metade do grupo elencou pontos positivos do ensino-aprendizagem de línguas adicionais com crianças, enquanto a outra metade elencou pontos positivos do ensino-aprendizagem de línguas adicionais com adultos²⁰. Posteriormente, abrimos um período para discussão com todo o grupo sobre as ideias elencadas pelos dois grupos menores.

Os termos “pontos positivos” e “pontos negativos” foram utilizados para didatizar a atividade realizada nos encontros com os professores. Porém, depois de refletir sobre tais nomenclaturas, concluí que melhor seria trazer termos que se relacionassem às características do ensino-aprendizagem de crianças e de adultos, entendendo que a maneira como cada indivíduo aprende não é necessariamente positiva ou negativa, mas sim, heterogênea.

²⁰ Disponível em: Atividade 2.pdf.

Figura 4 – Slides: Abertura para discussão



Fonte: A autora.

O próximo passo foi responder à questão com embasamento teórico. Citamos três concepções defendendo que o ensino-aprendizagem de línguas adicionais com crianças é mais fácil e três defendendo que é mais complexo se comparado ao adulto (Figura 5). Aqui, novamente consideraria a mudança dos termos “fácil” e “complexo”, considerando a mesma visão supracitada acerca de “positivos” e “negativos”. Em cada *slide* apresentado, exploramos o conteúdo e foi aberta a oportunidade de discussão. Como pontos que beneficiam o ensino de LA com crianças, abordamos: 1. O fato de a criança ainda estar com o cérebro em formação e, portanto, mais receptiva à aprendizagem de novas línguas (Brown, 1994); 2. Apesar de não ser possível generalizar, a maioria das crianças são curiosas e se interessam pelas línguas adicionais (Cameron, 2001); 3. Concordando com Cameron (2001) dissemos que, no geral, as crianças são mais dispostas e participativas, o que contribui para um bom desenvolvimento das aulas.

Como desafios, comentamos: 1. As crianças não aprendem da mesma forma que os adultos (Brown, 1994); 2. Cada estudante tem uma forma particular de aprender (Rocha, 2007); 3. As especificidades do ensino de LA. Exemplificando este último ponto, mencionamos que cada língua possui estruturas próprias que não devem ser ignoradas (Cameron, 2001) e fonemas que podem ser incomuns à primeira língua das crianças. As imagens a seguir (Figura 5) apresentam as concepções discutidas.

Figura 5 – Slides: Pontos positivos e negativos de ensinar inglês para a criança



Fonte: A autora.

Os professores fizeram suas contribuições, que vieram ao encontro das concepções apresentadas. Depois disso, entramos na discussão sobre os fatores necessários para que a aprendizagem se efetive, baseando-nos em Cameron (2001) (Figura 6). Durante o encontro, organizamos os professores em cinco grupos para que eles discutissem entre si e escrevessem quais as possíveis maneiras de desenvolver cada fator: o desenvolvimento intelectual da criança; adequação do processo ao seu foco de atenção (geralmente curto); estímulo a todos os sentidos durante o processo; respeito aos fatores afetivos no ensino; e uso autêntico e significativo da linguagem (Cameron, 2001). Cada grupo refletiu sobre um dos fatores referidos e, posteriormente, as considerações escritas²¹ foram abertas a todos os presentes pelos grupos.

²¹ Disponível em: Atividade 3.pdf.

Figura 6 – Slides: Fatores necessários para que haja aprendizagem



Fonte: A autora.

Utilizamos os conteúdos dos *slides* (Figura 6), dando sequência. Relacionamos a “necessidade de se comunicar” com o “uso significativo da linguagem”, um dos fatores necessários para ocorrer a aprendizagem, segundo Cameron (2001). Conversamos, então, sobre a relevância de desenvolver atividades inspiradas em práticas sociais reais nas aulas de LA, visto que:

As aulas de língua estrangeira proporcionam muitas vezes toda ou a maior parte da experiência da criança com a língua em uso; se quisermos que as crianças desenvolvam certas competências linguísticas, precisamos garantir que tenham experiências em aulas que irão desenvolver essas competências (Cameron, 2001, p. 20, tradução nossa)²².

Nesta visão, concordamos que as práticas sociais em aulas de LA permitem que o estudante reconheça a importância de compreender e ser capaz de utilizar a língua que está aprendendo, proporcionando maior possibilidade de se efetivar a aprendizagem.

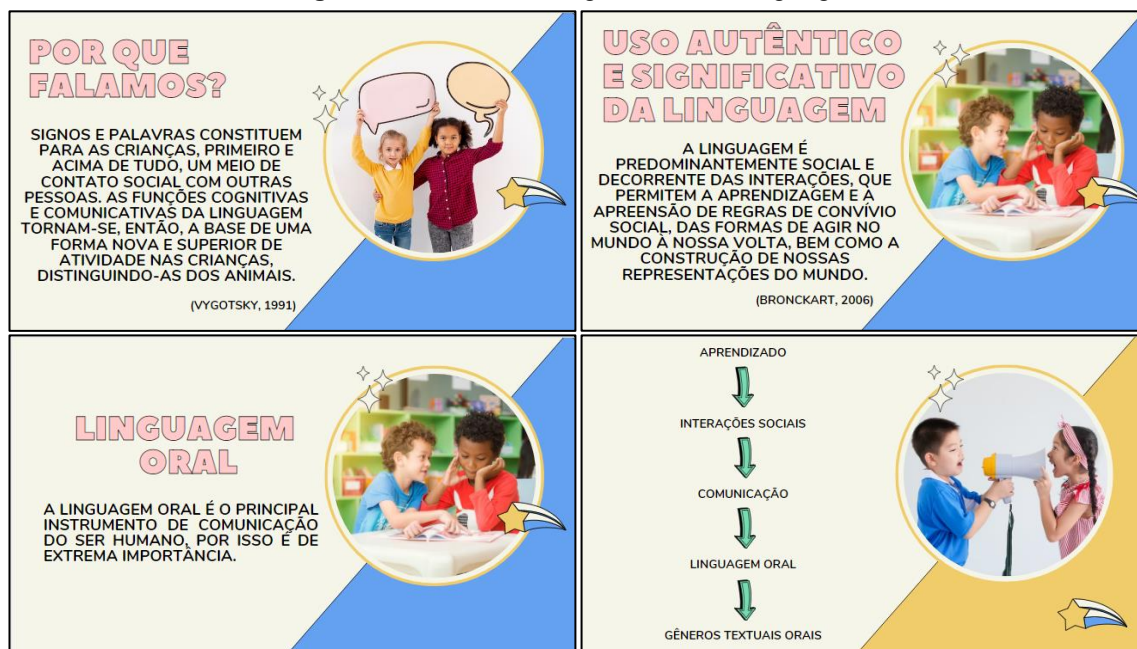
Na continuidade, indagamos os professores com a pergunta “por que falamos?” sendo “para se comunicar” a resposta quase unânime. Reconhecemos que a comunicação não acontece somente por meio da oralidade, porém, sem ignorar os estudantes que se comunicam por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), podemos afirmar que quase a totalidade dos estudantes do nosso contexto se comunica por meio da oralidade. Nossa discussão levou à inevitabilidade da presença de gêneros textuais orais em aulas de LA, já que todo discurso parte de um gênero e estávamos destacando o trabalho com a oralidade.

Uma professora comentou que também achava importante escrever em atividades com os estudantes, pois acreditava que ajudaria no aprendizado. Apoiando

²² No original: “*Foreign language lessons often provide all or most of a child’s experience of the language in use; if we want children to develop certain language skills, we need to ensure they have experiences in lessons that will build those skills*”.

sua opinião, mencionamos que não somente a escrita, mas também a leitura, certamente, são habilidades que precisam ser desenvolvidas com as crianças, já que, como afirmam Dolz, Pasquier e Bronckart (2017, p. 167): “o acesso à língua escrita exerce um efeito rebote sobre as características das produções orais”. Explicamos, ainda, que o trabalho com a oralidade não exclui os demais métodos contemplados nas aulas de línguas para que sejam desenvolvidas diferentes capacidades.

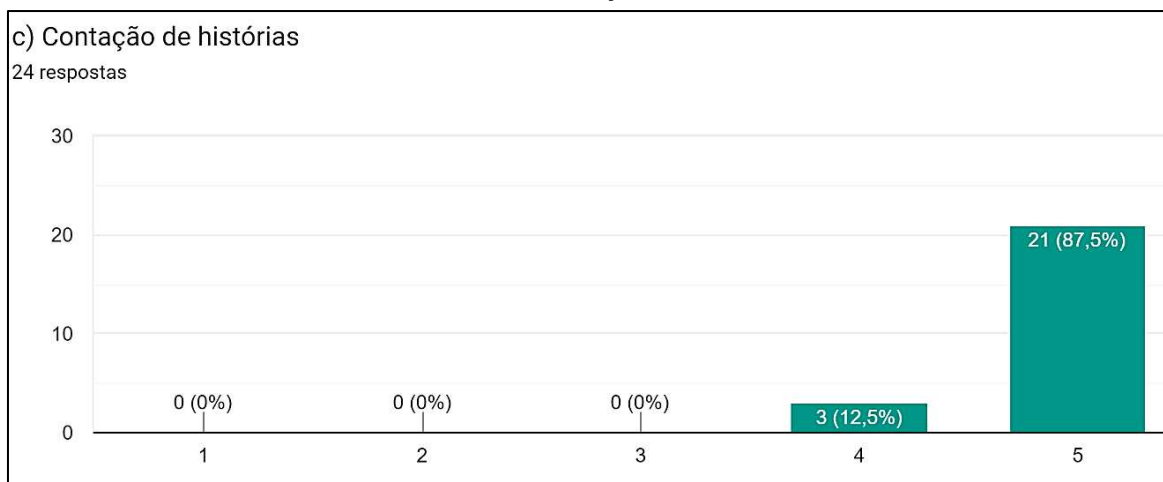
Figura 7 – Slides: Uso significativo da linguagem



Fonte: A autora.

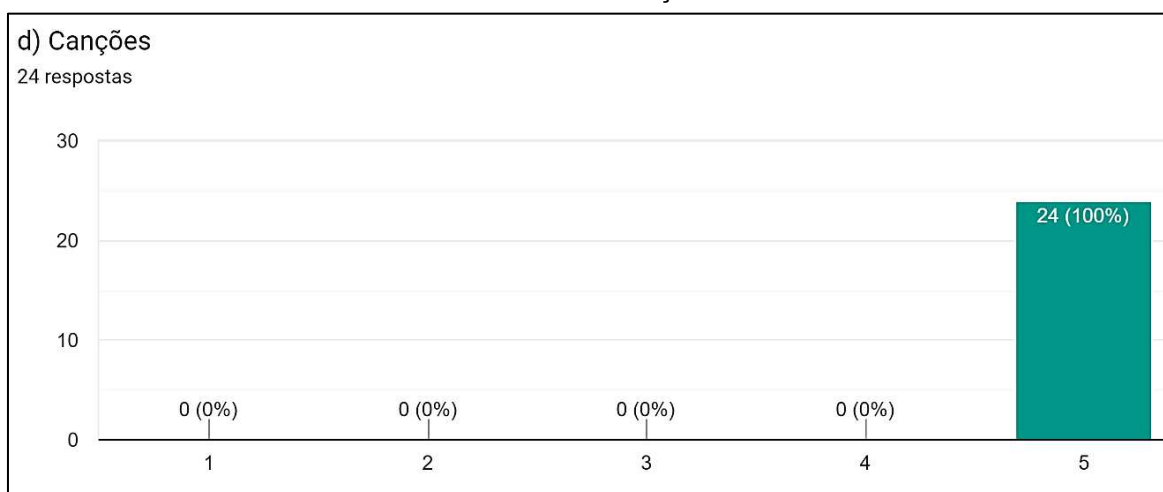
Apresentamos, então, três gráficos com informações advindas do preenchimento do questionário diagnóstico (Apêndice A), realizado em momento anterior ao encontro. Segundo os dados obtidos, pudemos afirmar que os professores já consideravam as atividades relacionadas à oralidade essenciais, antes mesmo do encontro. As atividades classificadas foram: leitura; trabalhos manuais; contação de histórias; canções; atividades escritas; interações; tecnologias digitais; e brincadeiras. Os professores atribuíram nota de 0 a 5 a cada uma delas, de acordo com o que consideravam eficaz realizar em aulas de LA.

O Gráfico 1, a seguir, mostra que, dos 24 professores que responderam ao questionário, 21 acreditam na total eficácia da contação de histórias nas aulas de LA, avaliando-a com a nota 5. Os resultados expõem também que 3 professores atribuíram nota 4 a tal atividade, considerando-a ainda muito importante.

Gráfico 1 – Contaço de histórias

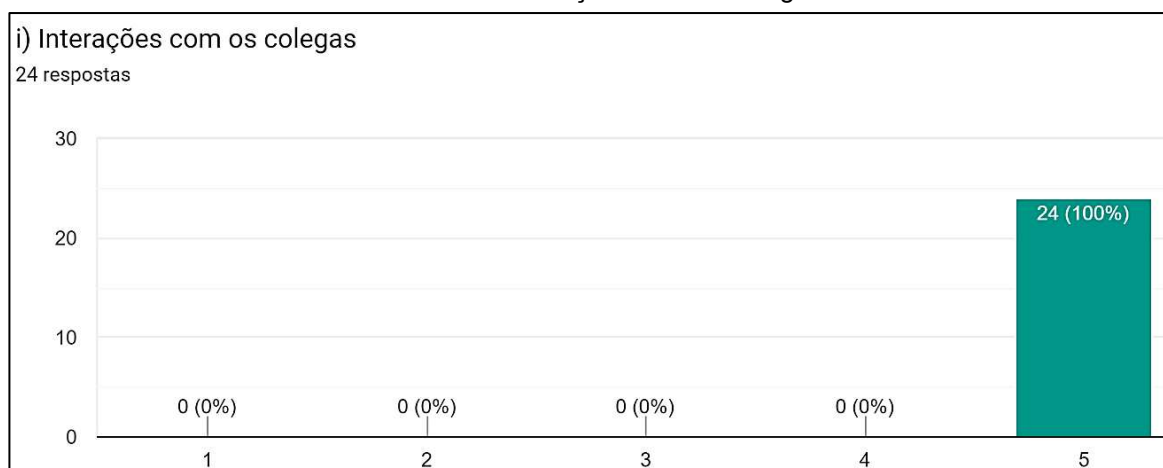
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na sequência temos o Gráfico 2 relacionado a canções. Os resultados apresentados afirmam que todos os professores participantes da pesquisa acreditam que cantar nas aulas de LA é totalmente eficaz e contribui consideravelmente com a aprendizagem de línguas.

Gráfico 2 – Canções

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Entre as diversas abordagens mencionadas, os profissionais destacaram que as atividades em que as crianças têm a possibilidade de interagir oralmente com os colegas ou com os professores também trazem consistentes benefícios para o ensino-aprendizagem em línguas adicionais, como mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Interações com os colegas

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Logo após, foi proposto que, em grupos, os professores listassem o maior número de gêneros textuais orais que lembrassem. Depois, as listas²³ foram lidas para os demais grupos, que acrescentaram nas suas os gêneros que não haviam sido mencionados por eles. Cerca de vinte e cinco gêneros foram citados naquele momento. Depois disso, solicitamos que os membros dos grupos conversassem entre eles e filtrassem a lista selecionando cinco gêneros que julgassem ser interessantes para o trabalho com LA com crianças. Por último, foram orientados a escolher somente um dos gêneros para darmos andamento na atividade que seria proposta.

Escolhido o gênero textual oral, os grupos descreveram como seria possível abordá-lo em aulas de línguas adicionais. Os professores trocaram ideias e criaram sucintamente um relato de uma aula partindo do gênero. Depois foram orientados a citar empecilhos encontrados para que tal prática se efetivasse. Posteriormente, o grupo elencou soluções para os problemas citados pelo próprio grupo, encontrando possibilidades para o trabalho com aquele gênero textual oral desenvolvendo práticas orais em aula. Em seguida, todas as observações feitas pelos grupos foram apresentadas aos demais professores e discutidas. Os *slides* utilizados para direcionar estes momentos, estão apresentados na Figura 8, a seguir.

²³ Disponível em: Atividade 4.pdf.

Figura 8 – Slides: Gêneros textuais orais



Fonte: A autora.

Finalizamos o primeiro momento com os passos até aqui relatados. Os demais encontros foram pensados e definidos a partir das informações dispostas nas atividades realizadas pelos professores e, também, analisando as interações e impressões dos docentes, durante toda a formação, acerca do ensino-aprendizagem de LA e as práticas sociais orais.

4.2 RELATO DO 2º ENCONTRO

A partir do segundo encontro, os professores também tiveram a oportunidade de participar de cursos de línguas inglesa e espanhola com ênfase na oralidade, direcionado a docentes, proporcionados por uma parceria entre a Autarquia Municipal de Educação de Apucarana e a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus Apucarana. Portanto, em cada momento disposto para as atividades aqui relatadas, direcionamos um período do tempo para o curso de aprimoramento linguístico dos professores. Cada curso totalizou uma carga horária de 30 horas. As aulas ocorreram também em dias isolados, quando não houve encontros específicos relacionados a esta pesquisa.

No segundo encontro com os professores, conduzimos uma reflexão com os

professores sobre suas práticas e pedimos que citassem recursos que, em sua opinião, os auxiliassem, ou acreditassem poder auxiliá-los, no ensino-aprendizagem por meio de gêneros textuais orais. Os recursos citados pelos professores, dispostos no Quadro 2, foram:

Quadro 2 – Recursos para aulas de LA

Áudios de temas diversos	Internet	Livros interativos
<i>Cards, Flashcards</i>	Fantoches	Músicas
Cartazes	Fones de ouvido	Recursos de multimídia
Cursos	Jogos	Salas ambientadas
Dicionários	Livros infantis (coletâneas)	Televisão <i>smart</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Conversamos sobre os recursos mencionados e a importância de cada um deles no ensino de LA. Em seguida, apresentamos o modelo de uma ficha de proposta de prática social oral (Apêndice C). Explicamos que, assim como os recursos mencionados pelos professores, a ficha poderia ser um recurso para auxiliar a prática de atividades com gêneros textuais orais. Apoiando-nos em Santana (2020), acreditamos que é relevante fornecer aos professores um leque de estratégias para o uso em sala aula, além de promover espaços para a formação de docentes colaborando para que eles adaptem e transformem a sua prática perante as necessidades e as individualidades encontradas em seus contextos de atuação. Sendo assim, essa ficha seria um apoio para que os professores de LA pudessem desenvolver atividades com gêneros orais com maior facilidade em suas aulas.

O nome “ficha” foi escolhido para evidenciar a autonomia do professor no momento de sua utilização. Não quisemos usar “guia”, pois o nome poderia remeter a uma estrutura que devesse ser seguida fielmente. Pensamos também em “manual” ou “roteiro”, mas tivemos a mesma impressão. De acordo com o dicionário Michaelis, define-se “ficha” como “cartão em que se registram diferentes tipos de informações para uso posterior” (Ficha, 2023a). Para o dicionário Priberam, ficha é o “conjunto de informações escritas específicas sobre algo ou alguém, geralmente segundo critérios ou campos fixos” ou ainda, de acordo com o mesmo dicionário, “documento com o resumo de um assunto em estudo e com exercícios de treino (Ficha, 2023b). Para nossa proposta, consideramos que a ficha é um texto informativo, dividido em blocos,

com dados sobre algo, geralmente, informações organizadas e reduzidas sobre um assunto. Diante dessas características, acreditamos que o termo é mais pertinente a ser utilizado na proposta que estamos desenvolvendo.

A ficha foi analisada juntamente com os professores e suas características descritas²⁴. Na sequência, solicitamos que os professores opinassem sobre a relevância do uso desse instrumento em sala de aula. Naquele momento foi importante que os professores se sentissem confiantes para fazer críticas e dar sugestões de alterações nas fichas, visando seu melhoramento. Sabendo que, para Kenski (2007, p. 24), tecnologia é o “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento de um determinado tipo de atividade”, as fichas foram vistas como uma tecnologia a ser usada em favor do ensino, apoiando os professores em sua práxis, pois as tecnologias possibilitam ao homem, por meio do uso de novas ferramentas, transformar seu cotidiano, tornando-o mais prático.

Em suma, os desafios apontados pelos professores na realização da atividade proposta foram os listados no Quadro 3 em sequência:

Quadro 3 – Desafios para utilização da “ficha-piloto”

Sala de aula numerosa.	Proibição de uso de alimentos nas aulas.
Proposta longa para o tempo de aula.	Falta de recursos.
Cumprimento do cronograma para desenvolvimento do material didático.	Não aceitação dos estudantes para degustar a salada.
Necessidade de um professor auxiliar para desenvolver a atividade.	Intolerância alimentar dos alunos.
Apoio da equipe escolar.	Falta infraestrutura.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

As análises dos professores nos permitiram observar que as respostas não foram unânimes, levando-nos a entender que, apesar de pertencerem a um mesmo contexto de atuação profissional, que tem a meta de atender todas as escolas de maneira igualitária, cada professor vive um contexto diferente na escola em que atua. Enquanto coordenadora da equipe e conhecendo a realidade da maioria das escolas, discordei de algumas respostas, como “cumprimento do cronograma para

²⁴ Disponível em: Atividade 5.pdf.

desenvolvimento do material didático”, já que os docentes são autorizados a adaptar o cronograma do livro didático sempre que acharem conveniente. Também acreditei serem incoerentes as respostas “falta de recursos” e “falta de infraestrutura”, pois atualmente todas as escolas estão bem equipadas com recursos variados e, para realizar as atividades propostas na ficha-piloto, não haveria a necessidade de usar nenhum recurso de difícil acesso.

Apesar disso, deixei os professores à vontade para dizerem o que pensam e não discordei deles naquele momento. Assim, a atividade realizada com os professores cumpriu com seu objetivo e pudemos reconhecer, após a análise, quais eram as fragilidades da ficha-piloto de acordo com o contexto de cada professor.

4.3 RELATO DO 3º ENCONTRO

No terceiro encontro, relembremos aspectos essenciais mencionados no primeiro, que estão relacionados à aprendizagem de LA com crianças e à utilização de gêneros textuais orais nas aulas de LA. Posteriormente, discutimos sobre a atividade de análise da ficha-piloto realizada no encontro anterior e comentamos sobre as fragilidades da proposta da ficha. Assim, voltamo-nos à atividade preparada para aquele momento.

Refletindo sobre a ficha-piloto analisada, os professores foram convidados a escrever um esboço²⁵ de uma proposta de atividade oral funcional para seu contexto. Cristovão (2015) afirma que a relação do docente com a elaboração dos seus instrumentos de trabalho, incluindo os materiais didáticos, desenvolve as capacidades atinentes ao trabalho do professor. Então, naquele momento, os professores buscariam evitar os problemas mencionados e formular propostas de atividades que fossem possíveis de serem realizadas segundo suas próprias percepções.

Os professores de línguas adicionais trabalharam em grupos e não interferimos na sua produção. Eles ficaram livres para escolher o tema. Propomos que cada grupo planejasse uma atividade que complementasse uma aula ministrada, reforçando determinado conteúdo. A ideia é que, caso sinta necessidade, o docente possa utilizar a proposta de atividade contida na ficha para reforçar o trabalho da oralidade com sua turma acerca do conteúdo abordado.

²⁵ Disponível em: Atividade 6.pdf.

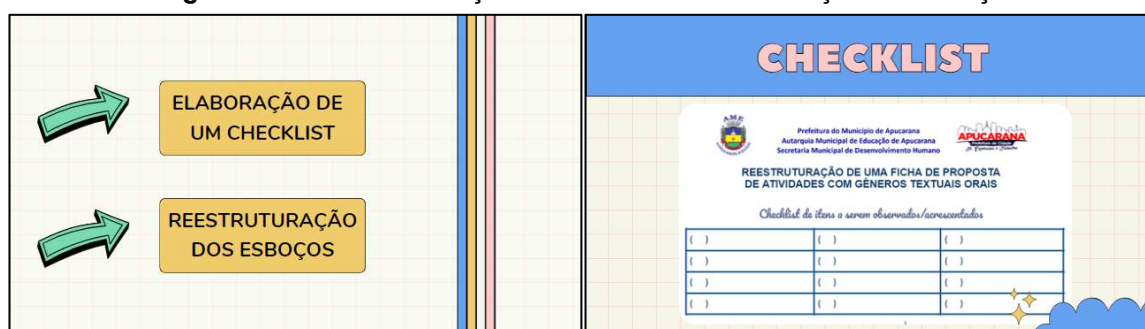
Esse movimento aconteceu para que pudéssemos observar quais tipos de atividades os docentes se sentem confortáveis desenvolvendo. Constatamos que o tempo de aula outrora mencionado pelos professores como empecilho para a concretização da atividade em sala de aula continuava sendo um desafio. Todas as propostas de atividades com gêneros textuais orais elaboradas pelos grupos de professores continham o mesmo tempo de aula que a proposta contida na ficha-piloto ou mais. Ou seja, os grupos produziram atividades que durariam uma ou duas aulas inteiras.

Percebemos que os esboços de propostas de atividade continham nenhum ou quase nenhum recurso para ser utilizado durante a aula. Os recursos mencionados foram basicamente livros infantis, músicas, dados e *flashcards*. Sendo assim, entendemos que a preferência dos professores é prezar pela praticidade e rapidez em suas aulas. Essa informação coletada foi essencial, pois um dos objetivos do produto educacional desenvolvido é ser um material aplicável, portanto as vozes dos professores, nessa etapa da construção, nos direcionaram posteriormente.

4.4 RELATO DO 4º ENCONTRO

O quarto encontro foi o momento destinado à estruturação das propostas de atividades. Para tal, os professores foram convidados a construir uma *checklist*²⁶ contendo os itens necessários para apoiá-los no desenvolvimento de uma aula de línguas adicionais, segundo suas próprias perspectivas. Para conduzir a atividade, utilizamos os *slides* trazidos na Figura 9.

Figura 9 – Slides: Elaboração de checklist e reestruturação dos esboços



Fonte: A autora.

²⁶ Disponível em: Atividade 7.pdf.

Percebemos que nesse momento os professores utilizaram os passos da perspectiva histórico-crítica (Saviani, 2013) ao criar os itens para a *checklist*, sendo eles: a prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. Isso porque a rede pública de educação do município de Apucarana, à qual pertencem os professores de Línguas Estrangeiras Modernas participantes da presente pesquisa, adota como uma de suas bases pedagógicas a perspectiva histórico-crítica cunhada por Dermeval Saviani, em 1978. Portanto, para dar continuidade ao trabalho com os professores, foi essencial que, no encontro, voltássemos os olhos a esse estudo que vem diretamente ao encontro das bases deste trabalho.

Desta feita, na próxima seção trazemos os principais aspectos da perspectiva histórico-crítica e em seguida retomamos o relato do quarto encontro. Assim, é possível estabelecer conexões entre a escolha dos professores em relação aos itens da *checklist* e a perspectiva histórico-crítica.

4.4.1 A perspectiva histórico-crítica

Saviani (2013) pretendeu superar os limites apresentados pelas teorias crítico-reprodutivistas, buscando articular um tipo de orientação pedagógica crítica sem ser reprodutivista. Em relação às teorias crítico-reprodutivistas, Oliveira Santos (2018, p. 46) explica que

as teorias são críticas, pois orientam a compreensão da educação considerando seus condicionantes sociais. Há a percepção da dependência da educação em relação à sociedade, mas não há proposição de uma proposta pedagógica. Empenham-se, portanto, tão somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola, tal como ela está constituída. Tendo um caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é.

Em outras palavras, as pedagogias crítico-reprodutivistas desempenham um papel significativo ao destacar a educação oficial como um meio a serviço das classes dominantes, mantendo as atuais condições. Essas abordagens não oferecem soluções concretas para superar o problema identificado. Já a pedagogia histórico-crítica, segundo Oliveira Santos (2018) reconhece que a escola é influenciada por fatores sociais e que a sociedade, que se baseia no sistema de produção capitalista, é estratificada em classes com interesses conflitantes. Portanto, a escola é afetada

pelos conflitos de interesses que permeiam a sociedade. A classe dominante não está motivada a promover mudanças substanciais na escola, uma vez que seu objetivo principal é manter seu poder e influência inalterados. Saviani (2013, p. 72) salienta que

na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata.

Uma escola que cumpre efetivamente seu papel de permitir que conhecimentos sejam construídos capacita a classe explorada a adquirir o controle sobre aquilo que as classes dominantes já dominam, possibilitando, assim, sua participação ativa na luta por igualdade e justiça (Oliveira Santos, 2018). No contexto da perspectiva histórico-crítica, “professores e alunos são considerados agentes sociais, chamados a desenvolver uma prática social, centrada não na iniciativa do professor (pedagogia tradicional) ou na atividade do aluno (pedagogia nova), mas no encontro de seus diferentes níveis de compreensão da realidade por meio da prática social comum a ambos” (Lima; Batista, 2012).

Nesse sentido, Saviani (2008) pensou em um método de ensino que vê professores e alunos como agentes sociais. O ponto de partida do ensino não consiste na preparação dos alunos cuja iniciativa é do professor, como no método tradicional, tampouco na atividade que é de iniciativa do aluno, como no método novo, mas sim na prática social que é comum a professores e alunos. O autor propõe cinco passos que compõem o método da pedagogia histórico-crítica: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. Esses passos são baseados na concepção de educação como uma atividade mediadora inserida na prática social global. Portanto, a prática social é tanto o início quanto o fim do processo educativo.

A prática social inicial, ponto de partida do método de Saviani (2008), é o momento quando o professor e os alunos se encontram em diferentes níveis de compreensão da prática social. O professor tem uma compreensão denominada pelo autor como “sintética precária”. Sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social, e precária, já que a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos

cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Em outras palavras, nessa fase, a visão do aluno é caracterizada como uma visão de senso comum, muitas vezes confusa e sincrética, onde tudo parece natural. É essencial que o professor adote uma posição mais clara em relação à mesma realidade. Ao dialogar com os alunos sobre o tema a ser estudado, o professor pode demonstrar a eles o quanto já sabem sobre o assunto, destacando que a temática abordada em sala de aula está presente em sua prática social diária. Isso ajuda os alunos a relacionarem o conteúdo com suas experiências cotidianas, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

O segundo passo da teoria de Saviani (2008) é a problematização. Essa etapa identifica os principais problemas postos pela prática social. Trata-se de detectar questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e que conhecimento é necessário dominar (Saviani, 2008). Gasparin (2015), por sua vez, considera que a etapa da problematização e a discussão das diferentes dimensões do conteúdo (conceitual, histórica, social, política etc.) configuram o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa. Nesse estágio, a prática social é examinada por meio da comparação com o conteúdo a ser abordado e suas condições de aplicação na sociedade. É o momento de questionar o conteúdo e explicar por que os alunos devem se apropriar dele, destacando suas diversas dimensões.

O terceiro passo é a instrumentalização que tem como objetivo ocupar-se das questões identificadas nas etapas anteriores do processo educativo. Nesse momento, ocorre a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas da prática social, já detectados e problematizados (Oliveira Santos, 2018). A instrumentalização “é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que os assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (Gasparin, 2015, p. 51). Esse é o momento em que ocorre a interação entre o conhecimento do professor e dos alunos em sala de aula, destacando que o estudo dos conteúdos propostos está diretamente relacionado com as respostas a serem fornecidas às questões presentes na prática social.

A Catarse é o quarto passo do método proposto por Saviani (2008). Esse momento se baseia na expressão da aprendizagem do conteúdo pelo aluno, que pode acontecer por escrito ou oralmente. Embora ela ocorra durante todo o processo de

ensino, é no momento catártico que a assimilação do conhecimento pelo aluno fica evidenciada (Oliveira Santos, 2018). Não há a necessidade de seguir os passos propostos por Saviani (2008) de forma linear, as etapas podem ser abordadas em momentos articulados. Portanto, o momento catártico não precisa acontecer somente no final do processo de ensino.

O quinto e último passo do processo é a prática social final do conteúdo, que representa a realização da visão concreta concebida. Nesse estágio, os alunos demonstram ações, tanto objetivas quanto subjetivas, com base no conteúdo aprendido, com o objetivo de efetuar uma transformação em sua realidade social. De acordo com Gasparin (2015), a abrangência desse estágio vai além da ação material, uma vez que é no processo mental transformado que se tornam possíveis a análise e compreensão mais amplas e críticas da realidade, levando a uma nova forma de pensar, entender e julgar os acontecimentos. Esse estágio envolve, portanto, a aplicação prática do conhecimento adquirido para efetivar mudanças significativas na sociedade.

Conforme posto, a perspectiva histórico-crítica de Saviani (2013) enfatiza a capacidade de pensar criticamente, agir de maneira consciente e, assim, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim como o trabalho desenvolvido neste artigo de mestrado, os estudos de Saviani têm como um de seus pilares o ensino-aprendizagem interligado às práticas sociais. Visam-se conteúdos objetivos, vivos, reais, dinâmicos e atualizados. Por esse motivo e por já fazer parte do currículo do município de Apucarana, adaptamos as concepções do referido autor na elaboração do produto educacional.



4.4.2 Elaboração da *checklist*

Como já mencionado no início desta seção, os professores de Línguas Estrangeiras Modernas foram convidados a participar da elaboração de uma *checklist* para seleção de quais itens as fichas de propostas de atividades orais deveriam conter, de acordo com as concepções apresentadas nos momentos de encontros e de acordo com suas próprias experiências. Apesar de ter sido dada liberdade para a escolha desses itens, os professores mencionaram todos os passos da perspectiva histórico-crítica para serem incluídos na *checklist*. Isso mostrou que os professores

transferiram sua prática pedagógica habitual para o produto, o que consideramos um ponto positivo, pois relacionaram a ficha com sua prática pedagógica, visualizando suas próprias aulas de LA.

Entendemos que alguns passos da teoria de Saviani nem sempre se ajustam com facilidade a uma atividade curta e simples desenvolvida para o ensino de LA, que é a proposta para as fichas, mas acreditamos que há a possibilidade de adaptações que não desviam abruptamente os professores e suas concepções das premissas da perspectiva histórico-crítica. Sendo assim, foi acordado com os professores de LA que a *checklist* conteria os itens contidos na Figura 10:

Figura 10 – Checklist

 		
REESTRUTURAÇÃO DE UMA FICHA DE PROPOSTA DE ATIVIDADES COM GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS		
<i>Checklist de itens a serem observados/acrescentados</i>		
(X) Tema	(X) Prática social inicial	()
(X) Gênero textual oral	(X) Problematização	()
(X) Turma	(X) Instrumentalização	()
(X) Duração	(X) Catarse	()

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Com a *checklist* definida, os professores foram convidados a reestruturar a atividade esboçada no encontro anterior pelos colegas utilizando a lista elaborada. Com essa atividade, levantamos a hipótese de que os professores puderam perceber lacunas nas atividades escritas pelos demais docentes, já que não pegaram a própria produção para reestruturar. Os professores alteraram nas propostas dos colegas, itens como: duração da atividade proposta, quando acreditaram ser insuficiente; modificaram as atividades, se estas não estavam alinhadas à seriação da turma; acrescentaram ou tiraram detalhes das atividades que facilitariam o processo de ensino-aprendizagem, entre outros.

Analisar as propostas de outros professores foi um exercício de identificação de incoerências e reconhecimento de fragilidades. Os docentes também puderam perceber quais pontos abordados nas atividades dos colegas mereciam destaque,

segundo sua relevância. Esse exercício nos trouxe suporte para o desenvolvimento do 5º encontro.

4.5 RELATO DO 5º ENCONTRO

No quinto encontro, solicitamos que cada professor elaborasse, individualmente, uma proposta de atividade abordando um gênero textual oral. Eles foram orientados a refletir sobre o ensino de LA com crianças e a importância de desenvolver atividades com gêneros textuais orais nas aulas de LA, baseando-se nas concepções discutidas e nos temas debatidos durante os encontros. Pedimos, então, que cada docente preenchesse individualmente o formulário nomeado “Proposta de atividade com gênero textual oral” elaborado no Google Forms²⁷. O formulário foi uma organização dos itens elencados na *checklist* para facilitar o acesso à produção dos docentes, já que esses dados foram utilizados posteriormente.

No encontro, cada item do formulário foi revisado com os professores e ficamos abertos a sanar todas as dúvidas que foram surgindo. Explicamos que as atividades relatadas pelos docentes no formulário se tornariam a base para a construção das fichas de propostas de atividades com gêneros textuais orais. Além disso, dissemos que tais fichas fariam parte do *e-book* “Dar a rede, ensinar a pescar: (auto)formação em práticas sociais orais no ensino de línguas adicionais com crianças”, que é o produto educacional desenvolvido neste trabalho direcionado a profissionais envolvidos com o ensino de LA com crianças.

Na próxima seção, apresentamos a estrutura das fichas de propostas de atividades, detalhando cada item contido nela e relacionando esses itens aos passos da perspectiva histórico-crítica de Dermeval Saviani.

4.5.1 Estrutura das fichas de propostas de atividades

O material (Apêndice D) foi organizado baseando-se nas características de fichas, com formato diferente do padrão A4, orientações sucintas e itens de fácil visualização. A ficha inicia com o título “Proposta de atividade com o gênero textual

²⁷ Disponível em: Formulário de proposta de atividade.

oral” e abre espaço para ser inserido o nome do gênero que será o foco da atividade. Em seguida, encontram-se os campos “Atividade de” e “professor(a) de” (Figura 11), onde são registrados o nome da pessoa que idealizou a atividade e a LA que leciona. Ao lado há um espaço para foto disponível, para que o rosto da pessoa que elaborou a atividade ganhe destaque.

Figura 11 – Detalhamento da ficha (parte 1)

Fonte: A autora.

No item “Você precisará de” (Figura 12), são descritos todos os materiais necessários para o desenvolvimento da atividade proposta. Em “Tema”, o conteúdo que está mais presente na atividade é mencionado. Há também os campos “Turma”, para mencionar a turma a qual a proposta é dirigida, e “Duração”, para o provável tempo de duração da atividade são dispostos logo em sequência.

Figura 12 – Detalhamento da ficha (parte 2)

Fonte: A autora.

Em “O tema desta atividade” (Figura 13), a frase é continuada completando o campo com o que se pretende desenvolver, segundo as exigências sociais de determinado conteúdo, ou seja, é discorrido o que os estudantes aprenderão. Esse item se refere à “problematização” da perspectiva histórico-crítica.

Figura 13 – Detalhamento da ficha (parte 3)



Fonte: A autora.

A seção “Inicie a atividade” (Figura 14) é uma introdução à atividade e é preenchida completando a frase referindo-se à prática social inicial. De forma dialogada e participativa, objetiva-se abrir espaço para que as crianças tragam para o ambiente escolar as vivências e experiências que já possuem sobre o conteúdo.

Figura 14 – Detalhamento da ficha (parte 4)



Fonte: A autora.

Continuando, encontra-se o item “Siga os passos:” (Figura 15) inspirado na “instrumentalização” apresentada por Dermeval Saviani (2008). Nesse campo, deve-se descrever como a atividade será desenvolvida, com os detalhes necessários para melhor compreensão de sua aplicação.

Figura 15 – Detalhamento da ficha (parte 5)



Fonte: A autora.

Em “A criança mostrará que” (Figura 16), informa-se em que ponto da atividade será possível detectar em que medida a criança compreendeu o conteúdo disposto. Este momento se assemelha à “catarse” da perspectiva histórico-crítica.

Figura 16 – Detalhamento da ficha (parte 6)

Fonte: A autora.

Em seguida, “No âmbito social” (Figura 17), são mencionadas hipóteses de situações em que o estudante será capaz de utilizar o conhecimento em sua prática social. Como acontece na “prática social final” da perspectiva de Dermeval Saviani (2008).

Figura 17 – Detalhamento da ficha (parte 7)

Fonte: A autora.

O último item presente na ficha é “Possíveis adaptações” (Figura 18). Sabendo que as turmas são heterogêneas e que cada criança aprende de uma maneira, são mencionadas adequações possíveis de serem realizadas na atividade, para oportunizar a participação de todos os estudantes da turma com equidade.

Figura 18 – Detalhamento da ficha (parte 8)

Fonte: A autora.

No que se refere à heterogeneidade na aprendizagem, Vygotsky (2001) aborda por meio do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ele argumenta que os alunos possuem diferentes níveis de aprendizado e habilidades, e a ZDP refere-se à diferença entre o que um aluno pode fazer independentemente e o que pode alcançar com a assistência de um instrumento, um professor ou colega mais desenvolvido. Por concordar com o autor e acreditar que o papel do educador é

identificar e compreender as diferenças individuais para fornecer o suporte adequado, conforme as particularidades de cada criança, durante o processo de ensino-aprendizagem, adicionamos esse campo às fichas.

Em “Possíveis adaptações” (Figura 18), também podem ser inseridas sugestões de atividades para ampliar o desenvolvimento do tema das propostas contidas na ficha ou relatar que algo contido na ficha será omitido, conforme a necessidade do professor em relação à aprendizagem dos alunos da turma. No local também pode ser mencionada a alteração da LA. Ou seja, casos em que as propostas sejam para aulas de língua inglesa, mas o professor as utilizará para o ensino da língua espanhola.

4.5.2 Alterações realizadas nas fichas propostas pelos professores

Conduzidos pelas concepções e trocas de experiências ocorridas durante os encontros, os professores foram incentivados a criar individualmente fichas de proposta de atividade com gênero textual oral. Foram orientados a refletir sobre uma proposta pensando em suas aulas de acordo com suas realidades. Utilizando o Google Forms, propuseram suas ideias fortificadas pelas concepções compartilhadas durante as formações. Frisamos que seria necessário atentarem-se à aplicabilidade das atividades, pois o foco não era criar atividades morosas, utilizar recursos escassos ou inacessíveis. Os professores tiveram a liberdade de realizar ou não a atividade, assim como as demais atividades propostas durante as formações, conforme descrito no TCLE, portanto, obtivemos um total de 18 produções, incluindo a minha, e todas foram incluídas no material.

Visto que as atividades desenvolvidas pelos professores de LEM se tornariam parte do produto educacional aqui apresentado, entendemos que seria necessário alinhá-las, tanto na linguagem, quanto nas informações contidas nas fichas. Para isso, reescrevemos as propostas dos professores, a fim de garantir uniformidade estética e conceitual. Também fizemos pequenas alterações em alguns itens para certificar-nos de que todas as fichas inseridas no *e-book* trouxessem atividades condizentes com a proposta do produto educacional e fossem harmônicas entre si.

Foi adotada a mesma estética e organização para todas as fichas e seguimos um padrão de cores e estilo de imagens. Além disso, transformamos todos os passos

das propostas de atividades em itens para facilitar a leitura e uniformizamos as fontes das letras de todas as informações em “caixa alta”. Descreveremos, em sequência, algumas outras mudanças realizadas nas propostas de cinco professores, como exemplo de nossa intervenção.

Quadro 4 – Proposta de atividade com o gênero textual oral “Receita”

Texto original	Alterações realizadas
<p>INSTRUMENTALIZAÇÃO:</p> <p>A PROFESSORA MOSTRARÁ AS IMAGENS DE VERDURAS, LEGUMES E FRUTAS MAIS COMUNS AQUI NO BRASIL E FALARÁ O NOME EM LÍNGUA ESPANHOLA. APÓS, MOSTRARÁ O ALIMENTO E OS ESTUDANTES DEVERÃO FALAR O NOME DE CADA UM. A PROFESSORA EXPLICARÁ O QUE É UMA <i>PAELLA</i> E FALARÁ QUE ESSE É UM PRATO QUE REPRESENTA A ESPANHA. APRESENTARÁ OS INGREDIENTES USADOS, NOMEANDO-OS EM LÍNGUA ESPANHOLA. APÓS, FIXARÁ UM PAINEL COM UMA PANELA COM UMA PARTE DE FELTRO ONDE OS ESTUDANTES IRÃO COLAR OS INGREDIENTES DA <i>PAELLA</i> ENQUANTO A PROFESSORA LÊ A RECEITA. O ESTUDANTE DEVERÁ MOSTRAR O INGREDIENTE E FALAR EM LÍNGUA ESPANHOLA.</p>	<p>INSTRUMENTALIZAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • MOSTRE IMAGENS DOS INGREDIENTES DE UMA RECEITA DE <i>PAELLA</i>, DIZENDO SEUS NOMES EM ESPANHOL E PEÇA PARA OS ESTUDANTES REPETIREM ESSES NOMES; • DIGA QUE COM ESSES ALIMENTOS É POSSÍVEL COZINHAR UMA DELICIOSA <i>PAELLA</i>; • EXPLIQUE SOBRE O PRATO E SUA ORIGEM; • FIXE UM PAINEL COM O DESENHO DE UMA PANELA NA PAREDE E COLE FITA CREPE NAS IMAGENS DOS ALIMENTOS; • ESCOLHA UM ALUNO PARA NARRAR QUAIS INGREDIENTES DEVERÃO SER COLOCADOS PELO AMIGO NA PANELA; • OUTRO ESTUDANTE DEVERÁ ENCONTRAR A IMAGEM DO ALIMENTO NARRADO, MOSTRÁ-LA PARA TODA A TURMA E FIXÁ-LA NA PANELA; • EM OUTRAS AULAS, TROQUE OS ALUNOS PARA QUE TODAS AS CRIANÇAS PARTICIPEM.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nesta proposta (Apêndice E), a professora de língua espanhola menciona que a “professora lê a receita”. Considerando que a atividade tem como objetivo desenvolver a oralidade da criança, direcionamos para um estudante a função de falar a receita em voz alta. Para que a criança não necessite ler, como disposto na proposta da professora, sugerimos que, após todos os alunos conhecerem a receita, enquanto um estudante narra a receita em espanhol, citando os alimentos que deverão ser colados, outro aluno cola os ingredientes na panela.

Quadro 5 – Proposta de atividade com o gênero textual oral “Áudio de WhatsApp”

Texto original	Alterações realizadas
<p>INSTRUMENTALIZAÇÃO:</p> <p>O PROFESSOR IRÁ REALIZAR O BATE PAPO INICIAL, LEVANTANDO AS INFORMAÇÕES E CONHECIMENTOS DOS ALUNOS, BEM COMO AS CURIOSIDADES QUE ELES TÊM SOBRE OUTRO PAÍS, NO CASO ESTADOS UNIDOS. EM SEGUIDA, EM DUPLA, PEDIR QUE ESCREVAM UMA PERGUNTA, EM PORTUGUÊS, QUE GOSTARIAM DE FAZER PARA UMA CRIANÇA QUE MORA NOS ESTADOS UNIDOS. TAMBÉM, DEVERÃO ENSAIAR COMO SE APRESENTARIAM EM LÍNGUA INGLESA, PARA UM ESTRANGEIRO, DIZENDO: “HI, I AM ANA! I AM FROM BRAZIL. I AM 10 YEARS OLD!”. DEPOIS, IRÃO GRAVAR UM VÍDEO CURTO SE APRESENTANDO, EM INGLÊS, E FAZENDO A PERGUNTA SOBRE A INFORMAÇÃO QUE GOSTARIAM DE SABER. COM TODOS OS VÍDEOS GRAVADOS O PROFESSOR IRÁ ENVIAR PARA UMA CRIANÇA BRASILEIRA, QUE MORA NOS ESTADOS UNIDOS, PARA QUE ELA GRAVE UM VÍDEO RESPONDENDO TODAS AS CURIOSIDADES ENVIADAS PELOS ALUNOS.</p>	<p>INSTRUMENTALIZAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ENTREGUE UMA FOLHA PARA AS CRIANÇAS REGISTRAREM O QUE GOSTARIAM DE FALAR SOBRE SI, COMO ALGO QUE AS REPRESENTEM OU SUAS PREFERÊNCIAS; ● PEÇA PARA AS CRIANÇAS IMAGINAREM COMO É A ROTINA DAS PESSOAS QUE MORAM EM OUTROS PAÍSES. QUESTIONE SE ELAS ACHAM QUE AS ROTINAS SÃO PARECIDAS OU DIFERENTES DAS ROTINAS DELAS; ● SOLICITE QUE CADA ESTUDANTE PENSE EM UMA PERGUNTA SOBRE ROTINA PARA FAZER À PESSOA COLABORADORA, FALANTE DA LÍNGUA INGLESA. VOCÊ PODE AUXILIÁ-LOS A FORMULAR AS PERGUNTAS E ESCREVÊ-LAS TAMBÉM, CASO SEJA NECESSÁRIO; ● ESCOLHA ALGUMAS CRIANÇAS EM CADA AULA PARA GRAVAR ÁUDIOS NO WHATSAPP FALANDO BREVEMENTE ALGO SOBRE SI E FAZENDO A PERGUNTA FORMULADA; ● EM UMA PRÓXIMA AULA, MOSTRE À TURMA AS RESPOSTAS GRAVADAS PELA PESSOA COLABORADORA E GRAVE NOVOS ÁUDIOS COM AS CRIANÇAS.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nesta ficha (Apêndice F), deixamos a descrição dos passos da atividade mais simples e objetiva. Alteramos o “vídeo” para “áudio”, para preservar a imagem dos estudantes. Também optamos por trocar “criança estadunidense” por “pessoa falante da língua inglesa”, por acreditar que seja mais simples contatar adultos para serem colaboradores. Outra observação é que a professora utilizou os Estados Unidos para a proposta, mas a atividade pode ser realizada em qualquer país em que haja um colaborador falante da língua inglesa (nesse caso). Ressaltamos que a atividade é realizada com uma pessoa estrangeira, porque desperta a curiosidade das crianças, mas é importante que as crianças percebam que podem se comunicar também dentro do seu próprio contexto utilizando as LA e que a atividade pode ser desenvolvida até mesmo com um colega da própria escola.

Quadro 6 – Proposta de atividade com o gênero textual oral “Narração de desfile”

Texto original	Alterações realizadas
<p>PRÁTICA SOCIAL INICIAL:</p> <p>CONDUZIR UMA RODA DE CONVERSA SOBRE QUE TIPO DE ROUPAS USAMOS EM DETERMINADOS LOCAIS.</p> <p>PEDIR PARA QUE AS CRIANÇAS COMENTEM SUAS PREFERÊNCIAS QUANTO ÀS ROUPAS.</p> <p>MOSTRAR UM TIPO DE BERMUDA E ESPERAR QUE ELES SE LEMBREM: “SHORTS”.</p>	<p>PRÁTICA SOCIAL INICIAL:</p> <p>PERGUNTANDO SE AS CRIANÇAS JÁ PERCEBERAM QUE O LOCAL, O CLIMA E A OCASIÃO PODEM DETERMINAR QUE TIPO DE ROUPA VESTIR.</p> <p>EXEMPLIFIQUE QUESTIONANDO SE É COMUM USAR PIJAMAS PARA IREM À ESCOLA OU UNIFORME EM UMA FESTA DE CASAMENTO.</p>
<p>INSTRUMENTALIZAÇÃO:</p> <p>APÓS O PROFESSOR APRESENTAR VÁRIOS MODELOS DE ROUPAS, OS ALUNOS IRÃO MOSTRAR SEUS PRÓPRIOS “LOOKS”²⁸.</p> <p>“LOOK²⁹ AT MY PURPLE AND BLUE DRESS”.</p> <p>EM SEGUIDA, OS ALUNOS DEVERÃO OBSERVAR AS IMAGENS E MARCAR AS PEÇAS DE ROUPAS QUE CADA CRIANÇA ESTÁ USANDO.</p>	<p>INSTRUMENTALIZAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • USANDO <i>FLASHCARDS</i>, RELEMBRE OS NOMES DAS PEÇAS DE ROUPAS EM INGLÊS. COMENTE QUE PALAVRAS COMO “SHORTS” E “T-SHIRT” JÁ COSTUMAM SER USADAS POR NÓS; • COLOQUE EM UMA CAIXA PEÇAS DE VESTUÁRIO VARIADAS, COMO BLUSA, TÊNIS, BONÉ, CACHECOL, PIJAMA, ENTRE OUTRAS; • SE O SEU CONTEXTO PERMITIR, VOCÊ PODE PEDIR PARA OS RESPONSÁVEIS PELOS ESTUDANTES ENVIAREM ROUPAS QUE NÃO USAM MAIS PARA SEREM DOADAS. AS ROUPAS PODEM SER UTILIZADAS NO MOMENTO DA ATIVIDADE E POSTERIORMENTE REPASSADAS A ALGUÉM QUE NECESSITE; • ALGUNS ALUNOS VESTIRÃO AS PEÇAS DE ROUPAS E ACESSÓRIOS DA CAIXA POR CIMA DO UNIFORME E DESFILARÃO; • ENQUANTO UM COLEGA DESFILA, OUTRA CRIANÇA DESCREVERÁ A ROUPA QUE ELE ESTÁ VESTINDO; • NAS PRÓXIMAS AULAS, ESCOLHA MAIS CRIANÇAS PARA REALIZAR A ATIVIDADE, ATÉ QUE TODAS PARTICIPEM.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na ficha com a proposta de atividade com o tema vestuário (Apêndice G), na prática social inicial, foram acrescentadas condições climáticas. Ou seja, na conversa que o professor tem com as crianças, antes de iniciar a atividade, ele questiona a respeito do clima da região onde os alunos vivem. Visto que os estudantes frequentam a escola usando uniforme, o que limita o vocabulário, na instrumentalização, fizemos adequações que não desfiguraram a proposta da professora que é descrever as peças de roupas, nomeando-as em inglês. Nessa adequação, o professor colocará uma

²⁸ A palavra “looks” neste contexto se refere ao visual do aluno de acordo com o traje que ele escolheu vestir.

²⁹ Aqui, “look”, traduzido do inglês para o português, se refere à palavra “veja”.

caixa com peças de roupas e acessórios para que as crianças se vistam com elas, colocando-as por cima da própria roupa. Inserimos também um desfile na atividade, sendo que, enquanto uma criança desfila usando as roupas da caixa, outro aluno descreve as roupas do colega.

Quadro 7 – Proposta de atividade com o gênero textual oral “Conversa guiada”

Texto original	Alterações realizadas
<p>INSTRUMENTALIZAÇÃO:</p> <p>A PROFESSORA LEVA PARA SALA DE AULA UMA CAIXA COM OS OBJETOS QUE IRÁ TRABALHAR A ORALIDADE NA ATIVIDADE. NESSA ATIVIDADE A PROFESSORA COLOCARÁ DENTRO DA CAIXA FRUTAS. VISTO QUE A PROFESSORA TIRA A FRUTA DE DENTRO DA CAIXA E PERGUNTA:</p> <p>— ¿QUÉ FRUTA ES?</p> <p>O ESTUDANTE RESPONDERÁ:</p> <p>— ES UN AGUACATE!</p> <p>ENTÃO A PROFESSORA DIZ:</p> <p>—¿LE GUSTA EL AGUACATE?</p> <p>O ESTUDANTE IRÁ RESPONDER:</p> <p>— ¡SÍ, A MÍ ME GUSTA EL AGUACATE!</p> <p>DEPOIS, A PROFESSORA RETIRA DA CAIXA OUTRA FRUTA E REPETE AS PERGUNTAS AOS ESTUDANTES.</p>	<p>INSTRUMENTALIZAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • EM UMA CESTA, COLOQUE DIVERSAS FRUTAS ARTIFICIAIS; • TIRE UMA DELAS E PERGUNTE A UMA CRIANÇA: “¿QUÉ FRUTA ES?” ELA RESPONDERÁ: “ES UN AGUACATE”. ENTÃO A PROFESSORA PERGUNTARÁ: “¿LE GUSTA EL AGUACATE?”. O ESTUDANTE RESPONDERÁ: “SÍ, A MÍ ME GUSTA EL AGUACATE”. OU “NO, A MÍ NO ME GUSTA EL AGUACATE”; • DEPOIS, O ALUNO QUE RESPONDEU RETIRARÁ UMA OUTRA FRUTA DA CESTA E FARÁ AS MESMAS PERGUNTAS A UM OUTRO AMIGO; • AS PERGUNTAS QUE OS ALUNOS DEVEM FAZER, ASSIM COMO AS RESPOSTAS, PODEM OU NÃO SER APRESENTADAS À TURMA ANTES DE INICIAR A ATIVIDADE, DEPENDENDO DA INTENÇÃO DO PROFESSOR E DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na proposta (Apêndice H) feita pela professora de espanhol, fizemos uma alteração com a intenção de facilitar o trabalho dos docentes. Visto que alguns professores podem encontrar dificuldades em levar frutas reais para a sala de aula, independentemente do motivo³⁰, sugerimos levar frutas artificiais. Inclusive, na lista de materiais dessa ficha, inserimos “frutas artificiais ou *flashcards*”. No final da proposta, foram incluídas algumas sugestões de adaptações pertinentes ao tema, como o trabalho com gráficos abordando preferências, classificação das frutas na pirâmide alimentar e a preparação de uma salada de frutas, se o contexto do professor permitir. Apesar de não se relacionarem diretamente com o gênero textual oral “conversa guiada”, as propostas adicionadas elevam o conhecimento dos estudantes acerca do tema.

³⁰ Algumas escolas proíbem a utilização de qualquer tipo de alimento durante as aulas. Por motivos como restrições alimentares de alguns alunos e utilização de alimentos que estão fora do cardápio nutricional construído pela AME, estabeleceu-se como regra a restrição.

Quadro 8 – Proposta de atividade com o gênero textual oral “Regras de jogo”

Texto original	Alterações realizadas
<p>O PROFESSOR, INICIARÁ A ATIVIDADE CANTANDO E APRESENTANDO AS RESPECTIVAS CORES POR MEIO DE IMAGENS: “RED, YELLOW, GREEN AND BLUE, GREEN AND BLUE, GREEN AND BLUE. RED, YELLOW, GREEN AND BLUE, GREEN AND BLUE, GREEN AND BLUE”. INCENTIVARÁ OS ESTUDANTES A CANTAREM JUNTOS. ENSINARÁ A PRONÚNCIA DAS CORES MOSTRANDO OS FLASHCARDS E SOLICITANDO QUE AS REPITAM: “RED, YELLOW, GREEN, BLUE, ORANGE, PURPLE, BLACK, BROWN, WHITE, PINK, GRAY”, DEIXANDO-AS EXPOSTAS NO ENCOSTO DA LOUSA. EM SEGUIDA, ANDANDO PELA SALA DE AULA, TOCARÁ ALGUNS OBJETOS E PERGUNTARÁ: “WHAT IS THE COLOR?” AMBOS DEVERÃO RESPONDER EM LÍNGUA INGLESA. NA SEQUÊNCIA, O PROFESSOR INICIARÁ UMA RODA DE CONVERSA PEGANDO A COR “CINZA” E DIZENDO SUA PREFERÊNCIA: “MY FAVORITE COLOR IS GRAY”. ESCOLHERÁ UM ESTUDANTE, LANÇARÁ UMA BOLA, E PERGUNTARÁ “WHAT IS YOUR FAVORITE COLOR?” A CRIANÇA DEVERÁ SE LEVANTAR, PEGAR SUA COR PREFERIDA E DIZER: “MY FAVORITE COLOR IS _____”. APÓS RESPONDER, DEVERÁ ESCOLHER OUTRO COLEGA, LANÇAR A BOLA E PERGUNTAR SUA PREFERÊNCIA: “WHAT IS YOUR FAVORITE COLOR?” E ASSIM SUCESSIVAMENTE ATÉ QUE TODOS TENHAM PARTICIPADO. O ÚLTIMO A RESPONDER DEVERÁ DEVOLVER A BOLA AO PROFESSOR.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • DESENHE VÁRIOS CÍRCULOS COLORIDOS NO CHÃO. QUANTO MAIS CÍRCULOS E CORES, MELHOR (PREPARE-OS ANTES DE INICIAR A ATIVIDADE); • POSICIONE UMA CRIANÇA DENTRO DE CADA CÍRCULO COLORIDO E UM ESTUDANTE NO CENTRO. AS DEMAIS FICARÃO AO REDOR, FORA DOS CÍRCULOS; • EXPLIQUE QUE A CRIANÇA QUE ESTÁ COM A BOLA DIRÁ “MY FAVORITE COLOR IS...” E JOGARÁ A BOLA PARA CIMA, GRITANDO O NOME DE UMA COR: “VIOLET”; • ENQUANTO TODAS AS CRIANÇAS CORREM, A CRIANÇA QUE ESTÁ DENTRO DO CÍRCULO “VIOLET” DEVERÁ CORRER PARA PEGAR A BOLA E QUANDO A PEGAR, GRITARÁ “STOP!”; • NESSE MOMENTO TODAS AS CRIANÇAS QUE ESTAVAM CORRENDO, DEVERÃO PARAR NO LUGAR QUE ESTÁ E A CRIANÇA QUE ESTÁ COM A BOLA TENTARÁ “QUEIMAR” UMA DELAS; • SE A CRIANÇA CONSEGUIR ACERTAR ALGUÉM, PODERÁ REINICIAR O JOGO. SE NÃO CONSEGUIR, REINICIA QUEM PEGAR A BOLA PRIMEIRO; • FICARÃO DENTRO DOS CÍRCULOS COLORIDOS AQUELAS QUE ENTRAREM NELES PRIMEIRO, ANTES DE REINICIAR O JOGO; • FINALIZADO O MOMENTO, O PROFESSOR SOLICITARÁ QUE AS CRIANÇAS SE SENTEM EM RODA E RELATEM AS REGRAS DO JOGO, USANDO AS PALAVRAS QUE CONHECEM DA LÍNGUA INGLESA.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Utilizamos quase na íntegra a prática social inicial e a prática social sugerida pela professora, porém fizemos alterações na instrumentalização. Transformamos a proposta (Apêndice I) da professora em um jogo, para o qual os estudantes deverão descrever as regras. Os alunos manifestarão suas preferências, como intenciona a professora, mas isso ocorrerá enquanto o jogo acontece. Acreditamos que o jogo seja uma atividade atrativa e que os alunos aprendem durante a brincadeira, pois estão em uma proposta interativa, trabalhando diversas habilidades, como atenção, coordenação motora, autoconfiança e capacidade de lidar com frustração, já que, no jogo, nem todas as crianças conseguirão vencer.

Relatamos aqui algumas das alterações que realizamos nas fichas produzidas pelos professores participantes das formações para que o leitor compreenda a nossa intencionalidade. Todas as propostas foram inseridas no *e-book*, portanto, para beneficiar os profissionais de LA que farão uso do material, fizemos mudanças leves em algumas propostas e, em outras, mudanças mais significativas. Apesar de não termos solicitado auxílio dos professores nas reformulações das produções, não saímos da intencionalidade de cada idealizador das propostas.

Na próxima seção, apresentamos o produto educacional resultante desta pesquisa. Será detalhada sua estrutura, explanados seus itens e justificada a presença de seus elementos.

5 E-BOOK “DAR A REDE, ENSINAR A PESCAR: (AUTO)FORMAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIAIS ORAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS COM CRIANÇAS”

Partindo dos encontros realizados com os professores de LA, elaboramos o *e-book* intitulado “Dar a rede, ensinar a pescar: (auto)formação em práticas sociais orais no ensino de línguas adicionais com crianças”. Os passos percorridos durante as formações foram estudados, reestruturados e transcritos em forma de guia, tornando o *e-book* um material orientador para o profissional que deseja trabalhar com formação de professores de LA. Ao utilizar este produto educacional, as mesmas estratégias aplicadas com os professores de Apucarana podem ser desenvolvidas com outros grupos de professores de LA com crianças.

O material foi construído no Canva, uma ferramenta de design gráfico *online*, de desenvolvimento descomplicado, com recursos gratuitos. Já as imagens contidas nas fichas de propostas de atividades foram geradas por inteligência artificial, a fim de evitar expor fotos de crianças reais. Buscamos construir um material didático indutivo, com linguagem clara, para que professores que queiram, independentemente, aprender mais sobre o assunto, o façam a partir da leitura do *e-book*.

Em meio ao conteúdo do *e-book*, o leitor encontrará *links* que o direcionam a arquivos e textos teóricos. Os *links* para arquivos trazem materiais para serem utilizados durante encontros formativos com os professores. Eles podem ser empregados em sua íntegra ou adaptados conforme a necessidade e objetivo do profissional formador.

O material apoia-se em estudos que consideram o ensino da LA parte da formação integral da criança, acreditando que ensinar línguas adicionais permite que o estudante aprenda não somente a língua, mas aspectos que fazem parte da construção da sua identidade, como conviver com diferenças, estabelecer relações éticas e tolerantes, desenvolver práticas de multiletramento, respeitar a diversidade, refletir sobre linguagem, agir e comunicar-se em LA, criar e transformar, e desenvolver consciência linguística (Tanaca, 2017).

A temática escolhida para o *e-book* foi uma homenagem ao meu pai, que sempre me encorajou e me apoiou em minhas escolhas. O título, “Dar a rede, ensinar a pescar” foi debatido e escolhido em conjunto com os integrantes do grupo de

pesquisa FELICE (Formação de professores e ensino de línguas para crianças) da UEL. A expressão “ensinar a pescar” nos remete a necessidade de ir além da prática de disponibilizar materiais prontos para serem usados pelos professores. Entendemos que os docentes podem e devem utilizar materiais elaborados por outros profissionais, mas acreditamos que, sendo idealizadores de seus próprios recursos, conduzem a aula diretamente aos seus objetivos, já que conhecem as bases teóricas que os sustentam e inserem neles as particularidades desejáveis. O *design* e as cores do *e-book* foram definidos buscando agradar ao público, que são profissionais envolvidos com o ensino de línguas adicionais com crianças, por isso, utilizamos desenhos e produzimos um material colorido.

O produto educacional se inicia com a primeira unidade, denominada “Princípios em que estamos ancorados”. Ela discorre sobre os principais pilares em que nos baseamos neste trabalho: Conceito de “língua adicional”; A função formativa da LA; Língua como prática social; Criança: sujeito de direitos; Ensino-aprendizagem de LA “com” crianças; e (Auto)formação de professores.

A próxima unidade traz as orientações de como realizar as formações com os professores e os devidos embasamentos teóricos. Intitulada “Mapa: Etapas para (auto)formação”, a seção trata da aprendizagem das LA por meio de práticas sociais. Ela questiona se realmente a criança aprende a LA mais facilmente e segue trazendo os gêneros textuais orais como instrumentos de interação social. Posteriormente, apresenta as “Fichas” como recursos pedagógicos. Para isso, faz uma análise da “ficha-piloto”, solicita a criação do esboço de uma ficha de atividades, sugere produção de *checklist* e reformulação das fichas e, finalmente, incentiva a elaboração de uma ficha de proposta de atividades orais.

A terceira e última seção traz diversas fichas de atividades orais, inspiradas nas propostas dos professores da AME Apucarana. Conhecendo-as, outros professores podem utilizá-las em suas aulas ou inspirar-se na construção de atividades orais para aulas de LA. As fichas têm formato verticalizado, para possibilitar seu acesso e leitura em celulares. Em seguida, encontra-se em tal seção, o detalhamento da estrutura da ficha. A função de cada item é descrita para que os professores compreendam a integralidade da ficha com mais clareza. O *e-book* é encerrado com uma ficha modelo, para professores criarem suas próprias fichas, partindo da nossa proposta.

Como já mencionado, as fichas de propostas de atividades orais inseridas no

e-book foram inspiradas em atividades sugeridas pelos professores que participaram dos encontros realizados por este estudo. Tivemos como sustentação o Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental (British Council, 2022), desenvolvido em 2022, que teve a Autarquia de Educação de Apucarana como colaboradora. Por isso, seguindo a perspectiva do Documento-base, solicitamos que os professores desenvolvessem atividades direcionadas às turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

6 EXPECTATIVAS

Este artigo teve como objetivo apresentar a trajetória de construção do *e-book* “Dar a rede, ensinar a pescar: (auto)formação em práticas sociais orais no ensino de línguas adicionais com crianças”. O *e-book* é um produto educacional desenvolvido para contribuir com a (auto)formação continuada de professores de LA para crianças, conduzindo os docentes a aprimorarem o desenvolvimento da produção oral das crianças nas aulas de LA.

É possível encontrar na literatura inúmeros trabalhos que se referem ao ensino-aprendizagem de LA com crianças. Também há uma considerável gama de estudos contemplando o ensino de LA por meio de práticas sociais. Observa-se ainda que o ensino de LA com foco na oralidade é retratado por muitos autores da educação linguística. Todavia, quando procuramos trabalhos que abordem o ensino-aprendizagem de LA com crianças partindo de práticas sociais orais, não obtivemos os resultados esperados. Entendemos então que este artigo pode contribuir muito com posteriores estudos acadêmicos.

A partir das premissas apresentadas no presente trabalho, envolvemos os professores de LA de Apucarana no processo de construção do produto educacional. Para isso, realizamos encontros com a equipe de docentes de LA, buscando aprimoramento de conhecimentos relacionados ao ensino-aprendizagem de LA com crianças, com vistas às práticas sociais orais e seus princípios.

Fundamentando-se nas discussões e concepções abordadas nos encontros, os professores produziram suas próprias fichas de propostas para o ensino, partindo de práticas orais por meio de gêneros textuais orais, para serem compartilhadas com outros professores de LA. Como são sujeitos atuantes na profissão, os docentes refletiram com propriedade sobre a aplicabilidade do material nas aulas ao desenvolvê-lo. As fichas foram idealizadas para serem instrumentos de apoio prático, que agregam valor à prática desses profissionais.

Com a utilização do *e-book* “Dar a rede, ensinar a pescar: (auto)formação em práticas sociais orais no ensino de línguas adicionais com crianças”, esperamos que profissionais atuantes na formação continuada de professores de LA alcancem docentes por meio de encontros que os ajudem a compreender concepções acerca do ensino-aprendizagem de LA, partindo de gêneros textuais orais, bem como possam

colocar tais concepções em prática. Mantendo conciso suporte teórico e trocas de experiências, intentamos explicitar o valor da oralidade nas aulas de LA com crianças e, por meio de atividades e teorias apresentadas durante os encontros, encorajar os docentes a implementarem atividades com gêneros orais em suas aulas.

Também objetivamos alcançar professores de LA que queiram, de maneira independente, aprimorar o conhecimento acerca do ensino de LA com crianças, visando a imprescindibilidade da oralidade. Para isso, o *e-book* foi sistematizado de maneira didática e com linguagem descomplicada. Seu conteúdo é organizado visando originar facilidade na localização de informações e compreensão.

Com as mesmas concepções contidas neste trabalho, acreditamos que, posteriormente, professores poderão direcionar suas pesquisas à Educação Infantil e desenvolver fichas para auxiliar no desenvolvimento de atividades com gêneros textuais orais com crianças ainda menores do que as que pretendemos alcançar na presente proposta.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, F. J. **Avaliação acolhedora**: trilhas de autoformação para professores e professoras de inglês do 6º ano. 2022. 109 f. Dissertação (Mestrado em letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

AVILA, P. A. **Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior**: um estudo de caso em um município do Paraná. 2019. 233 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara Superior de Educação. (2010). **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 3 de jul. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRITISH COUNCIL. **Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: British Council Brasil, 2022. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/diretrizes_ingles_anos-inciais-molic-britishcouncil-2022.pdf. Acesso em: 10 mai. 2023.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução: Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, [1999] 2009.

BROSSI, G. C.; TONELLI, J. R. A. A construção do agir docente por professoras de língua inglesa para crianças: um olhar para o ensino como trabalho. **ALFA**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 65, 2021. DOI: 10.1590/1981-5794-e13180. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/13180>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BROSSI, G. C. **Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública**. 2022. Tese (Doutorado em

Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/2ddd41e4-f920-42a0-a1f5-e2a383b79f24>. Acesso em: 8 maio 2023.

BROWN, D. **Principles of language learning and teaching**. Nova York: Prentice Hall, 1994.

CAMERON, L. **Teaching english to young learners**. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2001.

CHAER, M. R.; GUIMARÃES, E. G. A. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. **Pergaminho**, Patos de Minas, v. 3, p. 71-88, nov. 2012.

CHOMSKY, N. **Linguagem e mente**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1965.

CIRINO, D. R. S. **O desenvolvimento da oralidade em inglês como língua estrangeira por crianças em uma perspectiva sociocultural**. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2019.

CRISTOVÃO, V. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. *In*: ANJOS-SANTOS, L. M.; BEATO-CANATO, A. P. M.; CAMARGO, G. P. Q. **Gêneros textuais no ensino-aprendizagem e na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

CRISTOVÃO, V.; BEATO-CANATO, A.; FERRARINI, M.; PETRECHE, C.; ANJOS-SANTOS, L. **Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais**. Letras [recurso eletrônico] / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Artes e Letras. Programa de Pós-graduação em Letras. V. 20, n. 40, pp. 191–215, jan./jun. 2010.

CRUZ, S. L. **Formação integral e ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças pequenas sob um paradigma complexo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org.: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? **Nonada**: Letras em Revista. E-ISSN: 1982-2243. v. 26, n. 1, 2022. Revista, n. 28, vol. 1, maio 2017. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109841>. Acesso em: 13 ago. 2023.

FICHA. *In*: MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. 2023a. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=ficha>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FICHA. *In*: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, *online*, 2008-2023b, <https://dicionario.priberam.org/ficha>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. (rev.). Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. *In*: NICOLAIDES *et al.* (org.). **Políticas e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 199-218.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia**: o novo ritmo da informação. Campinas, Papirus, 2007.

KRAMER, K. Quanto mais cedo melhor. **Mente & Cérebro**, São Paulo, n. 151, p. 66-69, 2005.

LIMA, M. R.; BATISTA, E. L. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores associados, 2012. p. 1-36.

LOSS, A.; CAETANO, A. P. **A autoformação e a ética do ser educador**. Atas do Congresso XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 26 a 30 out. 2015.

MAGALHÃES, T. G. *et al.* Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. **Veredas** – Revista de Estudos Linguísticos, v. 26, p. 384-413, 2022.

MAGIOLO, G. M. **Sequência didática do gênero história infantil**: educação linguística na infância e sensibilização às diferenças. 2021. 245 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

MAGIOLO, G.; TONELLI, J. R. A. Que inglês é esse que ensinamos na escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. **Signum**: Estudos da Linguagem, v. 23, n. 3, p. 98-116, 2020. DOI: 10.5433/2237-4876.2020v23n3p98. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40831>. Acesso em: 30 jan. 2024.

MELLO, M. G. B. **Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR.** 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

MARCHIORI, A. F. **A criança como “sujeito de direitos” no cotidiano da educação infantil.** 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2012.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada.** São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 22 set. 2023.

PADRE, B. T. **A formação pré e em serviço do professor de inglês no ensino fundamental I.** 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

PEREIRA, A. G. S; PERES, M. R. A criança e a língua estrangeira: contribuições psicopedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem. **Construção psicopedagógica: São Paulo**, 2011. p. 38-63.

PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso.** 2001. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

QUEROZ, J. C.; STUTZ, L. Análise de uma sequência didática para o ensino de língua alemã na educação infantil. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 19, n. 27, p. 203-235, 2016. DOI: 10.11606/1982-88371927203235. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/113859>. Acesso em: 20 jan. 2023.

RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 13, p. 301-334, 2021. DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207.

RAMOS, R. C. G; ROSELLI, B. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. *In*: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores.** São Carlos: Claraluz, 2008. p. 63-84.

REIS, R. F. **Sequência didática do gênero história infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico.** 2018. 231 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RINALDI, S.; FERNÁNDEZ, I. G. E. Ensino de língua estrangeira a crianças: entre o descaso legal e a pertinência da inclusão. *In*: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2011.

ROCHA, C. H. **O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro**: breves reflexões e possíveis provisões. *Delta*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/kXWLh98ZqMPZRffjGYysqbP/#>. Acesso em: 20 jan. 2023.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita na sala de aula. Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.

ROSA, M. M. F. **O ensino de inglês para a educação infantil**: a visão de educadoras sobre sua formação, seu papel como professoras e objetivos de ensino. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2020.

SANTANA, P. A. R. **Write, learn, teach**: protótipo de ensino para a produção escrita na formação de professores de língua inglesa às lentes da teoria sociocultural. 2020. Dissertação (Mestrado em letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental**: fazer pedagógico e formação docente. 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2009.

OLIVEIRA SANTOS, R. E. Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa? **Horizontes**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 45-56, 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i2.520. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/520>. Acesso em: 9 set. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SINGLETON, D.; PFENNINGER, S. The age debate: A critical overview. *In*: GARTON, S.; COPLAND, F. (eds.). **The Routledge handbook of teaching English to young learners**. Oxon; New York: Routledge, 2018. p. 30-43.

TANACA, J. J. C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global**. 2017. 255 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **MOARA** – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras, [S. l.], n. 42, p. 45-63, fev. 2015. ISSN 0104-0944. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2055>. Acesso em: 13 abr. 2024.

TONELLI, J, R. A. **Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas**: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. Campinas. 2023. p. 58-73.

TONELLI, J. R. A.; AVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e Base Nacional Comum Curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? **REVISTA X**, v. 15, p. 243-266, 2020.

TUTIDA, A. F. **Ensino de língua inglesa para crianças**: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. 2016. 339 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZAVALA, V. Language as social practice: deconstructing boundaries in intercultural bilingual education. **Trab. Linguist. Apl.**, Campinas, v. 57, n. 3, p. 1313-1338, set. 2018.

APÉNDICES

A QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO COM PROFESSORES DE LEM DE APUCARANA-PR

Este formulário guiará nossa discussão de hoje sobre o tema “O Ensino de Línguas Adicionais com Crianças”. Ele também poderá ser utilizado para gerar dados de pesquisa futura. Neste caso, garantimos a preservação da identidade dos participantes. Ainda assim, sua identificação é opcional.

* Indica uma pergunta obrigatória

"Todo professor um dia foi aluno e os melhores sempre os são."

Autor Desconhecido

(OPCIONAL) Nome: _____

1ª PARTE

1. Qual/quais língua(s) leciona na Autarquia Municipal de Educação de *
Apucarana?

- Língua Espanhola
 Língua Inglesa

2. Há quanto tempo é professor(a) de L.E.M. (Línguas Estrangeiras Modernas)? *

- Há menos de 1 ano.
 Há mais de 1 ano.
 Há mais de 5 anos.

3. Você já frequentou academia de idiomas? *

- Sim. Por menos de 1 ano.
 Sim. Por mais de 1 ano.
 Nunca frequentei.

4. Qual é sua formação acadêmica? *

- Graduação em Letras – Espanhol
 Graduação em Letras – Inglês
 Graduação em Pedagogia
 Outro: _____

5. É pós-graduado(a) na área de línguas? Cite. *

6. Na sua formação, como foi a abordagem do ensino de línguas adicionais voltado a crianças? *

- Suficiente
- Razoável
- Insuficiente
- Outro: _____

7. A seguir você encontrará imagens relacionadas ao ensino de línguas com crianças. Marque um número de 1 a 5 considerando o quanto acredita ser importante a atividade para o aprendizado dos seus alunos. Considere 1 para pouco importante e 5 para muito importante.

a) Leitura *



Fonte: Disponível em: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:And9GcS7qHoxFJKEU8qjabu1hkXo349UGAH_zqxPppPVKDnJ8RCsc_ejSBr72ItV6ZpxOwb20WV0&usqp=CAU. Acesso em: 31 de maio de 2022.

1 2 3 4 5

b) Trabalhos manuais *



Fonte: Disponível em: https://img.freepik.com/vetores/68eilia/68eilian-corta-papel-para-arte-com-amigo_97632-6568.jpg?w=740. Acesso em: 29 de maio de 2022.

1 2 3 4 5

c) Contação de histórias *



Fonte: Disponível em: https://img.freepik.com/vetores-premium/professor-leia-a-historia-para-ilustracao-vetorial-de-aluno_97632-350.jpg?w=740. Acesso em: 29 de maio de 2022.

1 2 3 4 5

d) Canções *



Fonte: Disponível em: https://img.freepik.com/vetores-gratis/professor-com-escola-de_69elliane_97632-628.jpg?w=1380. Acesso em: 31 de maio de 2022.

1 2 3 4 5

e) Atividades escritas *



Fonte: Disponível em: https://img.freepik.com/vetores-gratis/professora-e-aluno_97632-512.jpg?w=1380. Acesso em: 31 de maio de 2022.

1 2 3 4 5

f) Interações *



Fonte: Disponível em: https://img.freepik.com/vetores-gratis/feliz-garoto-bonito-garota-e-menino-balao-dialogo_97632-1426.jpg?w=900. Acesso em: 31 de maio de 2022.

1 2 3 4 5

g) Tecnologias digitais *



Fonte: Disponível em: https://img.freepik.com/vetores-70eilia/70eiliane-felizes-estudando-junto-com-seu-professor_97632-815.jpg?w=1060. Acesso em: 31 de maio de 2022.

1 2 3 4 5

h) Brincadeiras *



Fonte: Disponível em: https://br.freepik.com/vetores-premium/feliz-menino-bonitinho-menino-e-menina-jogam-juntos_6983395.htm#page=9&query=play%20children&position=47&from_view=author. Acesso em: 31 de maio de 2022.

1 2 3 4 5

8. Quais das práticas acima você costuma utilizar nas suas aulas com mais frequência? Por quê? *

2ª PARTE

Os questionamentos a seguir estão voltados à produção oral no contexto de ensino de línguas com crianças.

9. Em quais das práticas que costuma realizar em sala de aula, você consegue trabalhar a oralidade com crianças? *

10. Você considera que sua formação te instruiu para o trabalho da oralidade com crianças? Comente sua resposta. *

11. Quais obstáculos você encontra ao trazer a oralidade para suas aulas de LEM?*

12. Você considera o trabalho com a oralidade nas suas aulas de L.E.M. uma tarefa fácil? Por quê? *

13. Você considera importante trabalhar oralidade com crianças nos primeiros anos escolares? Por quê? *

B TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CLCH – CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL
EM LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Leiliane Barros Cardoso, estudante do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras Estrangeira Modernas da Universidade Estadual de Londrina, o(a) convido a participar da pesquisa “Práticas sociais orais no ensino de línguas adicionais com crianças” orientada pela Prof^a. Dr^a. Juliana Reichert Assunção Tonelli. O motivo que nos leva a estudar a temática é o aumento expressivo do número de crianças aprendendo inglês e espanhol nos anos iniciais do ensino fundamental, fase em que ainda não completaram o ciclo de alfabetização na língua materna e que, portanto, precisam aprender a língua adicional a partir de práticas sociais orais. Entendemos que haja situações em que os professores não recebem formação acadêmica direcionada ao tema e que, portanto, há a possibilidade de colaborar com a apropriação de conhecimentos desses profissionais. Além disto, entendemos a parceria entre a Autarquia Municipal de Educação de Apucarana e a Universidade Estadual de Londrina como um espaço frutífero de interlocuções na formação continuada de professores de inglês e espanhol com crianças.

Você foi convidado(a) para participar dessa pesquisa por ser profissional atuante com línguas estrangeiras modernas no sistema municipal de ensino da cidade de Apucarana/PR, onde o estudo será realizado. Os encontros acontecerão no prédio da Autarquia Municipal de Educação de Apucarana nas mesmas datas previstas para formações continuadas desta autarquia.

O objetivo geral desse projeto é identificar e criar espaços (cursos, grupos de estudo, criação colaborativa de propostas de atividades que abordem práticas sociais orais) de formação continuada aos professores de línguas adicionais que atuam nas séries iniciais. Os objetivos específicos são: 1. Investigar quais são os conceitos já adquiridos pelos professores de línguas adicionais acerca do uso da oralidade no ensino de línguas adicionais para crianças; 2. Identificar a necessidade de complementar a formação dos docentes envolvidos com o ensino de L.A. com crianças, a fim de cobrir lacunas detectadas; 3. Desenvolver trabalhos voltados à prática da oralidade, que deem suporte e autonomia aos docentes na elaboração/realização dessas atividades.

Para atingir os objetivos propostos serão analisadas atividades desenvolvidas nos encontros pelos profissionais que atuam no contexto de ensino de línguas adicionais com crianças com vistas a identificar se e como se dá a formação profissional no que se refere ao trabalho com a oralidade nessa faixa etária e quais as necessidades de formação teórico-prática no referido contexto apontadas pelos respondentes. O(s) procedimento(s) de coleta de dados, durante os estudos e atividades prática serão realizados também a partir das atividades, sendo direcionados a tais fins no decorrer das formações.

As atividades não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como professor-coordenador, locada na Autarquia Municipal de Educação. Diante dessas situações, os participantes terão garantida a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento da participação por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá encaminhar o

ocorrido para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Ensino de Línguas, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe nas escolas. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o(a) senhor(a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Estadual de Londrina. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para utilização das atividades realizadas. Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br. ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

A professora pesquisadora certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar a qualquer momento a professora pesquisadora para saná-las
Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Leiliane Barros Cardoso

Endereço: José Francisco Ferreira, 165 – Jardim Vale do Sol. Apucarana/PR

Contato telefônico: (43) 99954-0025 – E-mail: leiliane.cardoso@uel.br

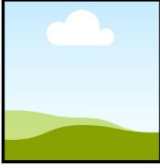
Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: Apucarana, 23 de março de 2023.

Pesquisador

Participante

D ESTRUTURA DAS FICHAS DE PROPOSTAS DE ATIVIDADES ORAIS

PROPOSTA DE ATIVIDADE COM O GÊNERO TEXTUAL ORAL	
Atividade de Professor(a) de	
VOCÊ PRECISARÁ DE:	Tema: <input type="text"/> Turma: <input type="text"/> <input type="text"/>
O TEMA DESTA ATIVIDADE	
INICIE A ATIVIDADE	
SIGA OS PASSOS:	
A CRIANÇA MOSTRARÁ QUE	
NO ÂMBITO SOCIAL	
POSSÍVEIS ADAPTAÇÕES	


Fonte: A autora.

E PROPOSTA DE ATIVIDADE COM O GÊNERO TEXTUAL ORAL “RECEITA”

**PROPOSTA DE ATIVIDADE COM
O GÊNERO TEXTUAL ORAL**

RECEITA

Inspirada em atividade de Camila Biancon,
professora de Espanhol.



VOCÊ PRECISARÁ DE:

- UM PAINEL COM O DESENHO DE UMA PANELA OU DESENHO NA LOUSA;
- FLASHCARDS COM IMAGENS DE INGREDIENTES DE UMA PAELLA.

Tema: Alimentos

Turma: 4º ano

🕒 15 min

O TEMA DESTA ATIVIDADE

POSSIBILITARÁ QUE AS CRIANÇAS CONHEÇAM A ORIGEM DA PAELLA E SAIBAM DIZER, EM ESPANHOL, QUAIS INGREDIENTES SÃO USADOS EM SUA RECEITA.

INICIE A ATIVIDADE

PERGUNTANDO ÀS CRIANÇAS SE JÁ VIRAM ALGUÉM DANDO INSTRUÇÕES DE COMO FAZER UMA RECEITA. COMO EXEMPLO, A VÓ EXPLICANDO PARA A VIZINHA COMO SE FAZ UM BOLO.

DIGA QUE NESTE MOMENTO AS CRIANÇAS APRENDERÃO A FAZER UMA PAELLA ESPANHOLA.

SIGA OS PASSOS:

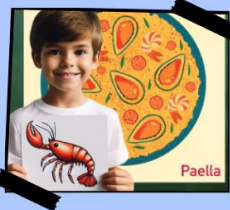
- MOSTRE IMAGENS DOS INGREDIENTES DE UMA RECEITA DE PAELLA, DIZENDO SEUS NOMES EM ESPANHOL E PEÇA PARA OS ESTUDANTES REPETIREM ESSES NOMES;
- DIGA QUE COM ESSES ALIMENTOS É POSSÍVEL COZINHAR UMA DELICIOSA PAELLA;
- EXPLIQUE SOBRE O PRATO E SUA ORIGEM;
- FIXE UM PAINEL COM O DESENHO DE UMA PANELA NA PAREDE E COLE FITA CREPE NAS IMAGENS DOS ALIMENTOS;
- ESCOLHA UM ALUNO PARA NARRAR QUAIS INGREDIENTES DEVERÃO SER COLOCADOS PELO AMIGO NA PANELA;
- OUTRO ESTUDANTE DEVERÁ ENCONTRAR A IMAGEM DO ALIMENTO NARRADO, MOSTRÁ-LA PARA TODA A TURMA E FIXÁ-LA NA PANELA;
- EM OUTRAS AULAS, TROQUE OS ALUNOS PARA QUE TODAS AS CRIANÇAS PARTICIPEM.

A CRIANÇA MOSTRARÁ QUE

CONSEGUE IDENTIFICAR QUAIS INGREDIENTES PERTENCEM À RECEITA DA PAELLA E SABERÁ MENCIONÁ-LOS NA LÍNGUA ESPANHOLA.

NO ÂMBITO SOCIAL

A CRIANÇA PERCEBERÁ QUE RECEITAS PODEM SER PRODUZIDAS TAMBÉM ORALMENTE E COMPREENDERÁ SUA FUNÇÃO SOCIAL.



POSSÍVEIS ADAPTAÇÕES

- AUMENTE A DIFICULDADE COLOCANDO ENTRE AS IMAGENS INGREDIENTES QUE NÃO SÃO UTILIZADOS NA RECEITA DE UMA PAELLA.
- ADICIONE OU SUPRIMA INGREDIENTES TRABALHADOS NA AULA, REGULANDO A COMPLEXIDADE.
- SOLICITE QUE OS ALUNOS CLASSIFIQUEM OS INGREDIENTES, SEGUINDO OS GRUPOS DA PIRÂMIDE ALIMENTAR.
- PEDIR QUE O ESTUDANTE INCLUA MAIS VERBOS E PRONOMES AO NARRAR COMO A PAELLA É FEITA.


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

F PROPOSTA DE ATIVIDADE COM O GÊNERO TEXTUAL ORAL “ÁUDIO DE WHATSAPP”

PROPOSTA DE ATIVIDADE COM
O GÊNERO TEXTUAL ORAL

ÁUDIO DE WHATSAPP

Inspirada em atividade de Anne Vergennes,
professora de Inglês.



VOCÊ PRECISARÁ DE:

- CELULAR COM WHATSAPP OU APLICATIVO SIMILAR;
- CONTATO DE UMA PESSOA COLABORADORA,
FALANTE DA LÍNGUA INGLESA.

Tema: Rotina

Turma: 4º ano

⌚ 20 min

O TEMA DESTA ATIVIDADE

PERMITIRÁ QUE OS ESTUDANTES FALEM SOBRE SI. APRESENTEM SUA ROTINA E FORMULEM PERGUNTAS PARA UMA PESSOA FALANTE DA LÍNGUA INGLESA, UTILIZANDO O INGLÊS.

INICIE A ATIVIDADE

CONVERSANDO COM AS CRIANÇAS. LEMBRE-AS QUE CADA PESSOA TEM SUAS PREFERÊNCIAS E SUA PERSONALIDADE. RESSALTE QUE AS FAMÍLIAS TAMBÉM SÃO DIFERENTES E CADA UMA TEM SEUS COSTUMES E ROTINA. DEPOIS, INSTIGUE A CURIOSIDADE DOS ESTUDANTES SOBRE QUAIS OS COSTUMES PESSOAS QUE VIVEM EM OUTROS PAÍSES TÊM. EXPLIQUE QUE ALGUNS HÁBITOS PODEM SER COMUNS ENTRE ELAS, MAS NEM TODAS AS PESSOAS QUE MORAM NO MESMO PAÍS TÊM OS MESMOS COSTUMES. EXEMPLIFIQUE CITANDO AS CRIANÇAS DA TURMA QUE, MESMO MORANDO TODAS NO BRASIL, TÊM HÁBITOS E GOSTOS DISTINTOS.

SIGA OS PASSOS:


- ENTREGUE UMA FOLHA PARA AS CRIANÇAS REGISTRAREM O QUE GOSTARIAM DE FALAR SOBRE SI, COMO ALGO QUE AS REPRESENTEM OU SUAS PREFERÊNCIAS;
- PEÇA PARA AS CRIANÇAS IMAGINAREM COMO É A ROTINA DAS PESSOAS QUE MORAM EM OUTROS PAÍSES. QUESTIONE SE ELAS ACHAM QUE AS ROTINAS SÃO PARECIDAS OU DIFERENTES DAS ROTINAS DELAS;
- SOLICITE QUE CADA ESTUDANTE PENSE EM UMA PERGUNTA SOBRE ROTINA PARA FAZER À PESSOA COLABORADORA, FALANTE DA LÍNGUA INGLESA. VOCÊ PODE AUXILIÁ-LOS A FORMULAR AS PERGUNTAS E ESCRIVÊ-LAS TAMBÉM, CASO SEJA NECESSÁRIO;
- ESCOLHA ALGUMAS CRIANÇAS EM CADA AULA PARA GRAVAR ÁUDIOS NO WHATSAPP FALANDO BREVEMENTE ALGO SOBRE SI E FAZENDO A PERGUNTA FORMULADA;
- EM UMA PRÓXIMA AULA, MOSTRE À TURMA AS RESPOSTAS GRAVADAS PELA PESSOA COLABORADORA E GRAVE NOVOS ÁUDIOS COM AS CRIANÇAS.

A CRIANÇA MOSTRará QUE

É CAPAZ DE ESTABELECEr CONEXÕES ENTRE SUA ROTINA E A ROTINA DESTA PESSOA, INTERAGINDO NA LÍNGUA INGLESA.

NO ÂMBITO SOCIAL

A CRIANÇA CONSEGUE FALAR SOBRE SI E FORMULAR QUESTIONAMENTOS OBJETIVOS.



POSSÍVEIS ADAPTAÇÕES

- CASO QUEIRA FACILITAR A ATIVIDADE, ESCREVA UM ROTEIRO QUE PODE SER SEGUIDO PELA CRIANÇA NA GRAVAÇÃO DO ÁUDIO COM FRASES SIMPLES NA LÍNGUA INGLESA.
- A ATIVIDADE PODE SER REALIZADA ENTRE TURMAS DA ESCOLA. A ESCOLHA PELA PESSOA ESTADUNIDENSE DISPERTA MAIOR CURIOSIDADE NAS CRIANÇAS, MAS É ESSENCIAL QUE PERCEBAM QUE A LÍNGUA INGLESA PODE SER UTILIZADA DENTRO DO PRÓPRIO CONTEXTO.


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

G PROPOSTA DE ATIVIDADE COM O GÊNERO TEXTUAL ORAL “NARRAÇÃO DE DESFILE”

PROPOSTA DE ATIVIDADE COM
O GÊNERO TEXTUAL ORAL

NARRAÇÃO DE DESFILE

Inspirada em atividade de Viviane Gomes,
professora de Inglês.



VOCÊ PRECISARÁ DE:

- FLASHCARDS COM IMAGENS DE ROUPAS E ACESSÓRIOS;
- PEÇAS DE ROUPAS E ACESSÓRIOS;
- CAIXA DE PAPELÃO.

Tema: Vestuário

Turma: 2º ano

🕒 20 min

O TEMA DESTA ATIVIDADE

AMPLIARÁ O CONHECIMENTO ACERCA DE PEÇAS DE ROUPAS E ACESSÓRIOS EM INGLÊS E PERMITIRÁ QUE SEJAM FORMULADAS FRASES SOBRE VESTIMENTAS.

INICIE A ATIVIDADE

PERGUNTANDO SE AS CRIANÇAS JÁ PERCEBERAM QUE O LOCAL, O CLIMA E A OCASIÃO PODEM DETERMINAR QUE TIPO DE ROUPA VESTIR. EXEMPLIFIQUE QUESTIONANDO SE É COMUM USAR PIJAMAS PARA IREM À ESCOLA OU UNIFORME EM UMA FESTA DE CASAMENTO.

SIGA OS PASSOS:


- USANDO FLASHCARDS, RELEMBRE OS NOMES DAS PEÇAS DE ROUPAS EM INGLÊS. COMENTE QUE PALAVRAS COMO “SHORTS” E “T-SHIRT” JÁ COSTUMAM SER USADAS POR NÓS;
- COLOQUE EM UMA CAIXA PEÇAS DE VESTUÁRIO VARIADAS, COMO BLUSA, TÊNIS, BONÉ, CACHECOL, PIJAMA, ENTRE OUTRAS;
- SE O SEU CONTEXTO PERMITIR, VOCÊ PODE PEDIR PARA OS RESPONSÁVEIS PELOS ESTUDANTES ENVIAREM ROUPAS QUE NÃO USAM MAIS PARA SEREM DOADAS. AS ROUPAS PODEM SER UTILIZADAS NO MOMENTO DA ATIVIDADE E POSTERIORMENTE REPASSADAS A ALGUÉM QUE NECESSITE;
- ALGUNS ALUNOS VESTIRÃO AS PEÇAS DE ROUPAS E ACESSÓRIOS DA CAIXA, POR CIMA DO UNIFORME E DESFILARÃO;
- ENQUANTO UM COLEGA DESFILA, OUTRA CRIANÇA DESCREVERÁ A ROUPA QUE ELE ESTÁ VESTINDO;
- NAS PRÓXIMAS AULAS, ESCOLHA MAIS CRIANÇAS PARA REALIZAR A ATIVIDADE, ATÉ QUE TODAS PARTICIPEM.

A CRIANÇA MOSTRARÁ QUE

RECONHECE DIVERSAS PEÇAS DO VESTUÁRIO E SABE NOMEÁ-LA EM INGLÊS.

NO ÂMBITO SOCIAL

A CRIANÇA SERÁ CAPAZ DE DESCEVER COMO UMA PESSOA ESTÁ SE VESTINDO. COM O OLHAR VOLTANDO ÀS DOAÇÕES. A CRIANÇA TAMBÉM PODERÁ SE TORNAR UM SUJEITO MAIS CONSCIENTE E SOLIDÁRIO.



POSSÍVEIS ADAPTAÇÕES

- VOCÊ PODE CRIAR AS ESTRUTURAS DAS FRASES QUE DEVERÃO SER UTILIZADAS PELOS ALUNOS NA ATIVIDADE. NÃO DISPONIBILIZANDO AS ESTRUTURAS DAS FRASES, A ATIVIDADE TERÁ UM GRAU DE COMPLEXIDADE MAIOR E O ALUNO TERÁ LIBERDADE NA DESCRIÇÃO DO FIGURINO.
- SOLICITE QUE AS CRIANÇAS CITEM CARACTERÍSTICAS DAS ROUPAS, COMO TAMANHO E COR PARA EXPANDIR O VOCABULÁRIO.


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

H PROPOSTA DE ATIVIDADE COM O GÊNERO TEXTUAL ORAL “CONVERSA GUIADA”

PROPOSTA DE ATIVIDADE COM
O GÊNERO TEXTUAL ORAL

CONVERSA GUIADA

Inspirada em atividade de Márcia Popovicz,
professora de Espanhol.



VOCÊ PRECISARÁ DE:

– CESTA COM FRUTAS ARTIFICIAIS OU FLASHCARDS COM IMAGENS DE FRUTAS.

Tema: Frutas

Turma: 2º ano

🕒 10 min

O TEMA DESTA ATIVIDADE

PERMITIRÁ QUE AS CRIANÇAS CONHEÇAM NOMES DE FRUTAS EM ESPANHOL. FALEM SOBRE SUAS PREFERÊNCIAS E FAÇAM PERGUNTAS NA LÍNGUA ESPANHOLA.

INICIE A ATIVIDADE


CONVERSANDO COM AS CRIANÇAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DE TERMOS UMA ALIMENTAÇÃO VARIADA E SAUDÁVEL. PERGUNTE AOS ESTUDANTES SE TODOS COSTUMAM COMER FRUTAS E QUAIS SÃO AS FRUTAS PREFERIDAS DELES.

SIGA OS PASSOS:

- EM UMA CESTA COLOQUE DIVERSAS FRUTAS ARTIFICIAIS;
- TIRE UMA DELAS E PERGUNTE A UMA CRIANÇA: “¿QUÉ FRUTA ES?”;
- ELA RESPONDERÁ: “ES UM AGUACATE.”;
- ENTÃO A PROFESSORA PERGUNTARÁ: “¿LE GUSTA EL AGUACATE?”;
- O ESTUDANTE RESPONDERÁ: “SÍ, A MI ME GUSTA EL AGUACATE.”;
- OU “NO, A MI NO ME GUSTA EL AGUACATE.”;
- DEPOIS O ALUNO QUE RESPONDEU RETIRARÁ UMA OUTRA FRUTA DA CESTA E FARÁ AS MESMAS PERGUNTAS A UM OUTRO AMIGO;
- AS PERGUNTAS QUE OS ALUNOS DEVEM FAZER, ASSIM COMO AS RESPOSTAS, PODEM OU NÃO SER APRESENTADAS À TURMA ANTES DE INICIAR A ATIVIDADE, DEPENDENDO DA INTENÇÃO DO PROFESSOR E DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS.

A CRIANÇA MOSTRARÁ QUE

CONHECE O NOME DE DIVERSAS FRUTAS E DETERMINADAS FRASES NA LÍNGUA ESPANHOLA.



NO ÂMBITO SOCIAL

A CRIANÇA SERÁ CAPAZ DE COMPREENDER, REALIZAR E RESPONDER PERGUNTAS DIRECIONADAS AO TEMA “FRUTAS PREFERIDAS”.

POSSÍVEIS ADAPTAÇÕES

- VOCÊ PODE EXPANDIR A ATIVIDADE A OUTRA AULA, FAZENDO UM GRÁFICO COM AS PREFERÊNCIAS DAS CRIANÇAS DA TURMA.
- SE SEU CONTEXTO PERMITIR, RESERVE UM MOMENTO PARA FAZER UMA DELICIOSA SALADA DE FRUTAS COM AS CRIANÇAS.
- APRESENTE A PIRÂMIDE ALIMENTAR E MOSTRE A POSIÇÃO DAS FRUTAS. CASO HAJA A POSSIBILIDADE, CONVIDE UM NUTRICIONISTA PARA CONVERSAR COM AS CRIANÇAS.


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

I PROPOSTA DE ATIVIDADE COM O GÊNERO TEXTUAL ORAL “REGRAS DE JOGO”

PROPOSTA DE ATIVIDADE COM
O GÊNERO TEXTUAL ORAL

REGRAS DE JOGO

Inspirada em atividade de Eliane Santos,
professora de Inglês.



VOCÊ PRECISARÁ DE:

- TINTA OU GIZ COLORIDO;
- BOLA OU UM OBJETO MACIO.

Tema: Cores

Turma: 3º ano

⌚ 30 min

O TEMA DESTA ATIVIDADE

PERMITIRÁ QUE OS ESTUDANTES APRENDAM NOMES DE CORES EM INGLÊS. ELES TAMBÉM OBSERVARÃO COMO SÃO VASTAS AS CORES QUE CONHECEM.

INICIE A ATIVIDADE


DIRECIONANDO AS CRIANÇAS A IMAGINAR COMO SERIA O MUNDO SEM AS CORES. DEPOIS, FAÇA PERGUNTAS RELACIONADAS AO TEMA, COMO: “VOCÊS COSTUMAM COMBINAR CORES DE ROUPAS E DE SAPATOS?” POR ÚLTIMO, PEÇA QUE DIGAM QUAIS CORES SÃO POSSÍVEIS DE SEREM VISTAS NA SALA DE AULA.

SIGA OS PASSOS:

- DESENHE VÁRIOS CÍRCULOS COLORIDOS NO CHÃO. QUANTO MAIS CÍRCULOS E CORES, MELHOR (PREPARE-OS ANTES DE INICIAR A ATIVIDADE);
- POSICIONE UMA CRIANÇA DENTRO DE CADA CÍRCULO COLORIDO E UM ESTUDANTE NO CENTRO. AS DEMAIS FICARÃO AO REDOR, FORA DOS CÍRCULOS;
- EXPLIQUE QUE A CRIANÇA QUE ESTÁ COM A BOLA DIRÁ “MY FAVORITE COLOR IS...” E JOGARÁ A BOLA PARA CIMA, GRITANDO O NOME DE UMA COR: “VIOLET”;
- ENQUANTO TODAS AS CRIANÇAS CORREM, A CRIANÇA QUE ESTÁ DENTRO DO CÍRCULO “VIOLET” DEVERÁ CORRER PARA PEGAR A BOLA E QUANDO A PEGAR, GRITARÁ “STOP!”;
- NESSE MOMENTO TODAS AS CRIANÇAS QUE ESTAVAM CORRENDO, DEVERÃO PARAR NO LUGAR QUE ESTÁ E A CRIANÇA QUE ESTÁ COM A BOLA TENTARÁ “QUEIMAR” UMA DELAS;
- SE A CRIANÇA CONSEGUIR ACERTAR ALGUÉM, PODERÁ REINICIAR O JOGO. SE NÃO CONSEGUIR, REINICIA QUEM PEGAR A BOLA PRIMEIRO;
- FICARÃO DENTRO DOS CÍRCULOS COLORIDOS AQUELAS QUE ENTRAREM NELES PRIMEIRO, ANTES DE REINICIAR O JOGO;
- FINALIZADO O MOMENTO, O PROFESSOR SOLICITARÁ QUE AS CRIANÇAS SENTEM-SE EM RODA E RELATEM AS REGRAS DO JOGO, USANDO AS PALAVRAS QUE CONHECEM DA LÍNGUA INGLESA.

A CRIANÇA MOSTRARÁ QUE
CONHECE UMA DIVERSIDADE DE CORES E É CAPAZ DE REPRODUZIR AS REGRAS DO JOGO.

NO ÂMBITO SOCIAL
A CRIANÇA RECONHECERÁ O GÊNERO TEXTUAL “REGRAS DE JOGO”, SEGUNDO SUAS CARACTERÍSTICAS.



POSSÍVEIS ADAPTAÇÕES

- O NÚMERO DE CORES UTILIZADAS NA BRINCADEIRA PODE SER ALTERADO DE ACORDO COM O CONHECIMENTO DA TURMA RELACIONADO AO TEMA.
- CONFORME A NECESSIDADE DA TURMA E O OBJETIVO DO PROFESSOR, PODEM SER ADICIONADAS OU SUPRIMIDAS EXPRESSÕES PARA AS CRIANÇAS FALAREM ANTES DE JOGAR A BOLA. NA POSSIBILIDADE DE OMITI-LAS, AS CRIANÇAS DIRIAM SOMENTE AS CORES.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).